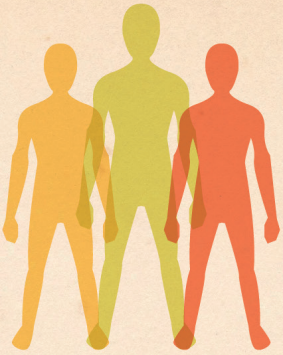


POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

LENPES E NOVOS TALENTOS CIÊNCIAS HUMANAS

ORGANIZADORES:

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA
ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO
ADRIANA CRISTINA BORGES
ALEXANDRE JERÔNIMO CORREIA LIMA
CLAUDINEY JOSÉ DE SOUSA
CRISTIANO PINHEIRO CORREA
GONÇALO JOSÉ MACHADO JUNIOR
JAQUELINE FABENI DOS SANTOS
MARIA JOSÉ DE REZENDE
MARGARIDA DE CÁSSIA CAMPOS
MARCELA DE OLIVEIRA NUNES
MEIRE ELLEN MORENO
ROGÉRIO NUNES DA SILVA
ROGÉRIO MARTINS MARLIER

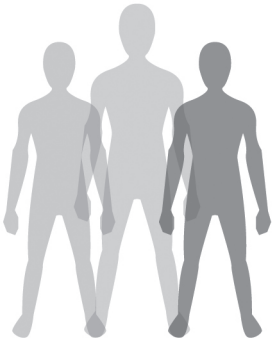
Universidade
Estadual de Londrina

Reitora
Berenice Quinzani Jordão

Vice-Reitor
Ludoviko Carnasiali Santos

ORGANIZADORES
Angela Maria de Sousa Lima
Angélica Lyra de Araújo
Adriana Cristina Borges
Alexandre Jerônimo Correia Lima
Claudiney José de Sousa
Cristiano Pinheiro Correa
Gonçalo José Machado Junior
Jaqueline Fabeni dos Santos
Maria José de Rezende
Margarida Cássia Campos
Marcela de Oliveira Nunes
Meire Ellen Moreno
Rogério Nunes da Silva
Rogério Martins Marlier

COMISSÃO CIENTIFICA
Angela Maria de Sousa Lima
Angélica Lyra de Araújo
Adriana Cristina Borges
Alexandre Jerônimo Correia Lima
Cristiano Pinheiro Correa
Érica da Silva Xavier
Gonçalo José Machado Junior
Henrique Fernandes Alves Neto
Jaqueline Fabeni dos Santos
Jeniffer Modenuti
Luiz Ernesto Guimarães
Marcela de Oliveira Nunes
Margarida de Cássia Campos
Maria José de Rezende
Meire Ellen Moreno
Regina Célia Alegro
Rogério Martins Marlier
Rogério Nunes da Silva
Samira do Prado Silva



POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

LENPES E NOVOS TALENTOS CIÊNCIAS HUMANAS

ORGANIZADORES:

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA
ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO
ADRIANA CRISTINA BORGES
ALEXANDRE JERÔNIMO CORREIA LIMA
CLAUDINEY JOSÉ DE SOUSA
CRISTIANO PINHEIRO CORREA
GONÇALO JOSÉ MACHADO JUNIOR
JAQUELINE FABENI DOS SANTOS
MARIA JOSÉ DE REZENDE
MARGARIDA DE CÁSSIA CAMPOS
MARCELA DE OLIVEIRA NUNES
MEIRE ELLEN MORENO
ROGÉRIO NUNES DA SILVA
ROGÉRIO MARTINS MARLIER

Capa
Rafael Conde

Editoração Eletrônica
Adilson Theodoro Casarin

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P769 Políticas e práticas educacionais : LENPES e novos talentos ciências humanas / organizadores: Angélica Lyra de Araújo...[et al.]. – Londrina : Universidade Estadual de Londrina, 2015.
590 p. : il.

Vários autores.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7846-331-1

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Araújo, Angélica Lyra de.

CDU 316:37.02

O conteúdo dos textos é de responsabilidade dos autores.
O livro não pode ser vendido

Dedicatória

Maria de Fátima Serra (servidora aposentada do IPAC/UEL)
Silvana Márcia Saris - Secretária do Colegiado de Ciências Sociais (*in memorian)*

SUMÁRIO

Prefácio 12
Alexandre Jerônimo Correia Lima

Apresentação Geral 14
Angela Maria de Sousa Lima; Angélica Lyra de Araújo; Claudiney José de Sousa

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES

Apresentação da seção: análises dos relatórios de monitoramento da educação para todos (REPTS) da UNESCO: uma atividade desenvolvida no âmbito das atividades do OBEDUC/Ciências Sociais/UEL 19
Maria José de Rezende

Educação para todos: os relatórios da UNESCO e a busca de metas possíveis e de esforços redobrados 20
Maria José de Rezende

Oportunidades e marginalização educacional: a visão do relatório "educação para todos" de 2010 40
Fabio Akira Shishito

Os sentidos do discurso da UNESCO: REPT/2002, "vai o mundo por um bom caminho?", e a realidade da educação brasileira 53
Joana D'Arc Moreira Nolli; Lidiane Rebouças Santos

SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentação da seção 69
Jaqueline Fabeni dos Santos

A análise crítica das relações sociais capitalistas e o papel do estado: as contribuições de Karl Marx 70
Mariana de Oliveira Lopes

A intervenção para superação no contexto escolar – um elo entre docência, juventude e conhecimento 80
Marcio Henrique Laperuta

A questão do público e privado e seus efeitos na vida social 90
Franceline Priscila Gusmão

A Sociologia enquanto redentora no ambiente escolar? o problema da centralização da responsabilidade acerca da discussão da diversidade de gênero exclusivamente na disciplina de Sociologia 102
Aline Oliveira Gomes da Silva

A trajetória da Sociologia na educação básica e o livro didático: breves considerações 112
Samira do Prado Silva

Atuação política desenvolvimentista do regime ditatorial e a questão do trabalhador rural brasileiro no ensino de Sociologia 129
Luiz Augusto Silva Ventura do Nascimento

Avaliação de Sociologia: indicações de como proporcionar a construção do conhecimento no processo avaliativo 158
Jorge Henrique Dias Fuentes

Diversidade e Sociologia: discussões para a educação básica 172
Ana Paula Lopes Bogas Perez

Ensaio sobre os movimentos sociais e sua contextualização histórica: do início da modernidade a atualidade 181
Adriana Cristina Borges

Ensinando Sociologia à moda filosófica 192
Patrícia Maria Weffort Teixeira; Vanderson Ronaldo Teixeira

Ensino de Sociologia e a emancipação política: o conhecimento constitucional como meio de efetivar os direitos humanos 201
Baruana Calado dos Santos

Epistemologia: sugestões para o ensino de filosofia 215
Claudiney José de Sousa

Gênero, patriarcalismo e capitalismo: a opressão das mulheres e o filme terra fria 227
Murillo Van der Laan

Ir ao teatro ou construir relações: qual o significado de "cultura"? 235
Henrique Fernandes Alves Neto

Lei 10.639/03: sua aplicação no ensino religioso 243
Jamile Carla Baptista

Mulheres negras em movimento por uma ação transformadora 253
Mônica Dias Ribeiro

Primeiros ensaios: instrumentalizando a prática docente no ensino de Sociologia 265
Cristiano Pinheiro Corrêa

Professor pesquisador e o uso e imagens na sala de aula 275
Poliana dos Santos Fortunato

Pensando juventudes e tribos juvenis em sala: relato de uma experiência ... 286
Ana Flávia Roncon; Anderson Alexandre Ferreira; Eduardo Rodrigo Silveira de Souza; Rogério Nunes da Silva

Relato da experiência de pesquisa de campo realizada pelos alunos do Colégio Professor Gabriel Rosa – Curiúva – Pr 297
Daniela Paderes; Lorena Travalini Silva

MEMÓRIA DAS SEMANAS/JORNADAS DE SOCIOLOGIA E DE HUMANIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Apresentação da seção 307
Gonçalo José Machado Júnior

A legitimidade da escola depoimento sobre o projeto semanas 308
Ricardo de Jesus Silveira

A relação universidade e escola: a experiência da primeira "semana de Sociologia no ensino médio" 316
Suely Aparecida Martins

Algumas considerações quanto as minhas experiencias nas semanas de Sociologia 324
Ana Maria Maximiano

De "o Rappa" a matrix: reflexões sociológicas para alunos da educação básica 327
Leandro Henrique Magalhães

De uma cidadania masculina para uma cidadania feminina: as marcas do passado no presente 335
Maria Regina Clivati Capelo

Relato de uma experiência televisiva nas semanas de Sociologia 344
Fernando Augusto Violin

Educação e política: uma aula prática de cidadania 350
Odete Aparecida Alves

Quando o tema é patrimônio e memória 361
Ana Maria Chiarotti Almeida; Ana Cleide Chiarotti Cesário

Relato de experiências nas semanas de Sociologia 374
Diego Greinert de Olivieira

Relato de participação no projeto semanas de sociologia 379
Tito Galvanin Neto

Relato semanas de Sociologia nas escolas da rede pública 382
Luiz Ernesto Guimarães

Relato de experiência: projeto semanas de Sociologia nas escolas da rede pública 389
Jeniffer Modenuti

relato de experiência da geografia nas semanas de humanidades 393
Lucilene de Souza Del Fraro

Semana de Sociologia e humanidade nas escolas da rede pública - colégio estadual Olavo Bilac, alguns apontamentos 396
Samuel Moreira Pavan

Semanas de Sociologia e humanidades do Colégio Estadual Olavo Bilac – ensino fundamental, médio, profissional e normal 406
Marivône Regina Machado ; Gerson Mori

Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública: relatos e memórias 410
Claudinei Carlos Spirandelli

Semanas de Sociologia nas escolas públicas: um depoimento sobre o desenvolvimento de algumas atividades com os alunos do ensino médio 414
Maria José de Rezende

O projeto semanas de Sociologia nas escolas públicas de Londrina e região 427
Ângela Maria de Sousa Lima; Angélica Lyra de Araujo; Claudiney José de Sousa

PROJETO NOVOS TALENTOS CIÊNCIAS HUMANAS NA UEL

Apresentação da seção 433
Margarida de Cássia Campos

A representação do caipira através da música de raiz no ensino de história 434
Ana Lucia de Lima Xavier

Cultura global e cultura local: possíveis contribuições para valorização da cultura local a partir do projeto novos talentos..... 446
Marco Antônio Oliveira Nunes; João Victor dos Santos

Desvendando lugares: mapas produzidos no contação de histórias do norte do paraná 453
Juliana Souza Belasqui; Pedro Henrique Cezar; Regina Célia Alegro

Museu e educação: museu histórico de Londrina 461
Diego Barbosa Alves de Oliveira

Oficina de entrevistas na aula de história 471
Taiane Vanessa da Silva; Felipe Augusto Leme de Oliveira; Ritielly Gouvêa Melo; Regina Célia Alegro

Oficina de fotografia documental: sensibilizar novos talentos 477
Amanda Camargo Rocha; Aryane Kovacs Fernandes; Thiago Machado Garcia; Vanessa Caroline Mauro; Regina Célia Alegro

Oficinas pedagógicas: experiência de educação geográfica no programa novos talentos/ciências humanas na Universidade Estadual de Londrina .. 495
Fabiana Bezerra Mangili; Luciana Vicente Gomes

Visitas monitoradas: experiências entre museu e novos talentos 504
Guilherme Lopes de Jesus; Kawanni dos Santos Gonçalves; Matheus Dallaqua; Regina Célia Alegro

PLANOS DE AULA DE EGRESSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEL

Apresentação da seção 510
Marcela Oliveira Nunes

Weber – estratificação social 512
Dieiminy Machle de Almeida

Auguste Comte 517
Luiz Fernando Pereira

Weber ação social 522
Dayane de Medeiros

Gênero e deficiência: as mulheres deficientes são excluídas socialmente? . 525
Aline Cristian Guimarães Azevedo

Gênero nas ciências sociais 529
Aline Cristian Guimarães Azevedo

A instituição escolar sob olhar de Pierre Bourdieu 532
Diego Greinert de Oliveira

Emile Durkheim e a instituição escolar 537
Katie Fabiane Ribeiro

Karl Marx e a instituição escolar 540
Katie Fabiane Ribeiro

Pierre Bourdieu: habitus, campo e violência simbólica 546
Meire Ellen Moreno; Rogério Fernandes Cordeiro

Introdução a dialética 551
Paulo Henrique Heitor Polon

Introdução à Sociologia de Max Weber 556
Paulo Rogério Frutuoso

As políticas de ações afirmativas 558
Paulo Rogério Frutuoso

Introdução aos clássicos da Sociologia: Karl Marx e a crítica da sociedade capitalista 560
Leonardo Antonio Silvano Ferreira

O trabalho na sociedade capitalista 564
Leonardo Antonio Silvano Ferreira

Meios de comunicação de massa 567
Henrique Fernandes Alves Neto

Meios de comunicação de massa e a escola de Frankfurt 569
Henrique Fernandes Alves Neto

Socialização, sociabilidade e globalização 571
Eder Pires de Sousa

Movimentos sociais 576
Aline Graziele R. de Sales Borges

Desigualdades sociais na sociedade capitalista 580
Ana Caroline Goulart

Trabalho: humanização ou desumanização 585
Wesley Sanches Moreira

O mundo do trabalho 587
Kaléb Bruno Rigoni

PREFÁCIO

Alexandre Jeronimo Correia Lima[1]

Há mais de duas décadas o curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina vem construindo espaços para a discussão e o aperfeiçoamento de práticas de ensino de Sociologia. Os já encerrados projetos LES (Laboratório de Ensino de Sociologia), GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia) e o LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia), que hoje vive sua terceira fase, foram de fundamental importância para a formação de centenas de professores-pesquisadores.

A marca do esforço contínuo da UEL em pensar o tema ensino de Sociologia como objeto de extrema relevância não apenas para a licenciatura mas também como projeto de pesquisa, materializa-se na já extensa produção sobre o tema, que chega a mais este produto feito a muitas mãos, como de praxe. Alguns desses professores-pesquisadores apresentam aqui valiosas reflexões, relatos de práticas e propostas de ensino de Sociologia e de várias outras atividades que envolvem a educação escolar.

Estar na escola, viver seu cotidiano e enfrentar seus desafios impele um esforço no sentido de procurar conhecer, debater e se posicionar em relação aos inúmeros temas das Ciências Sociais. O livro em suas mãos é um fragmento das múltiplas frentes de reflexão e práticas que emergem deste rico problema que é o ensino de Sociologia na Educação Básica. Sua proposta não é tecer um nexo coerente entre os diversos textos, mas disponibilizá-los de maneira democrática para que os leitores, especialmente os professores, possam ter acesso às reflexões e experiências de seus colegas, cujas trajetórias divergem nas particularidades da pluralidade escolar, mas convergem nos principais desafios, tais como as desigualdades sociais, raciais e de gênero, as condições do trabalho docente, a qualificação social da escola pública, as dificuldades e os êxitos dos currículos e práticas pedagógicas da Sociologia.

É fato que nos últimos sete anos[2], o ensino de Sociologia ganhou espaço como legítimo problema sociológico nos principais fóruns acadêmicos das Ciências Sociais. Não se pode mais pensar no tema como uma questão subalterna ou ignorada pelas principais agências acadêmicas oficiais. Expressa este novo cenário a criação e fertilidade dos laboratórios de ensino (tais como o LABES/UFRJ, LENS/UEM, LES/USP) das várias universidades que possuem o curso de licenciatura em Ciências Sociais. Também figuram como parte deste cenário os GTs de Ensino de Sociologia dos Congressos da SBS e os cada vez mais volumosos Encontros Nacionais sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), caminhando para sua quarta edição.

---

[1] Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, UFPR. Mestre em Ciências Sociais. Professor de Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da UEL. Docente colaborador do projeto LENPES. Contato: acjl@gmail.com

[2] Com a lei 11.684, Filosofia e a Sociologia passaram a ser disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, a partir do ano de 2008.

Outro importante indicador é a política de financiamento acadêmico para a formação de docentes, como o caso do programa CAPES-PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que impactou diretamente na formação de profissionais docentes das Ciências Sociais.

Se por um lado tais transformações nos alegram, pois provam a significativa mudança na configuração do campo acadêmico no sentido de creditar mais interesse ao ensino de Sociologia e às licenciaturas de maneira mais ampla, por outro lado nos disparam um alerta. De modo panorâmico, percebemos que o momento possibilita e chama a necessidade de se organizar articulações concretas entre as diversas pesquisas e práticas sobre Ensino de Sociologia e as discussões mais radicais sobre as relações entre sociedade e educação no contexto do século XXI, trazendo fundamentalmente a contribuição das pesquisas escolares. Isto é, caso não façamos essas articulações corremos o risco de cair em um enfadonho círculo de problemas e respostas tautológicas, criadas e discutidas exclusivamente nas universidades, com pouca aproximação em relação à realidade escolar.

O alerta se estende quando entendemos que o processo de democratização do acesso ao ensino de Sociologia de qualidade não é protagonizado pela Universidade, mas sim pelas escolas, cabendo àquela o papel de prestar auxílio quando possível, pois é na escola que são apreendidos os mais valiosos momentos da produção e circulação do Ensino de Sociologia. E também é na e pela escola que visualizamos as maiores possibilidades de se promover transformações significativas na sociedade.

Por isto, a característica deste livro e de outros, coordenados pelo mesmo grupo de professores, de ser feito a muitas mãos, não é apenas uma opção estilística ou exclusivamente política, embora o seja em grande medida, trata-se também de uma constatação epistemológica e metodológica de que o melhor pensamento social sobre a realidade educacional gesta-se no coletivo de docentes e discentes que vivenciam as cotidianas práticas educacionais. Pensar a educação é uma tarefa intelectual de grande complexidade, mas pensá-la de maneira mais aproximada à sua concretude só é possível com a interação intelectual de muitas mentes da escola.

O leitor que decidir juntar-se a nós nessa senda, terá pela frente reflexões sobre o processo contemporâneo de socialização do acesso à educação em âmbito internacional e nacional, em seguida uma série de artigos que discutem questões centrais para se localizar e analisar a escola e seus principais dilemas, a Sociologia na escola e suas questões chaves, demandas e particularidades, além de temas que influenciam grandemente as possibilidades da reflexão sobre a educação.

No mesmo contexto, encontram-se relatos das semanas/jornadas de Sociologia, de humanidades, do projeto novos talentos nas escolas públicas e planos de aula. São textos que trazem à tona um pouco do que ocorre nas escolas. O livro, portanto, ao mesmo tempo em que apresenta um grande relatório das atividades desenvolvidas pela parceria UEL e escolas da região de Londrina, também introduz análises sociológicas sobre as práticas educacionais e realidade social das escolas.

APRESENTAÇÃO GERAL

O educador Mário Sérgio Cortella lembrou certa vez, em uma de suas palestras, que os gregos antigos tinham uma palavra para caracterizar aquele que participava da vida da comunidade, que se interessava pela discussão sobre a coisa pública, que estava a serviço dos outros, que acreditava que a regra é "um por todos e todos por um" e não "cada um por si e Deus por todos" – esta palavra era *politikós*.

Assim, decidimos iniciar esta apresentação com uma reflexão sobre "a importância das políticas educacionais". Mas por que elegemos este tema? O parágrafo anterior já nos dá uma dica, mas somente a leitura deste livro poderá dar uma resposta mais detalhada sobre o assunto. Contudo, é importante anteciparmos alguns aspectos centrais da discussão que a obra nos proporcionará. Toda política educacional é uma grande utopia, assim como este livro o é. Mas não se engane – não é utopia no sentido negativo, de "lugar nenhum" e sim utopia no sentido positivo de "ainda não", daquilo que ainda não acontece, mas que queremos que aconteça, que podemos fazer acontecer. Toda política educacional deve ser pensada, elaborada, planejada enquanto um grande sonho, um grande projeto, mas um sonho e um projeto fundados em algo viável, em uma ação política efetiva e não apenas em um delírio daqueles que simplesmente "estão no poder", mas não "tem o poder" – não tem o poder de fazer acontecer.

E aqui não nos interessa tanto a política educacional oficial, constitucional, mas o "fazer uma política educacional" enquanto compromisso de cada educador, de cada educadora. Por isso este livro é um registro de alguns dos nossos muitos sonhos sobre educação, um registro de nossos desejos, de nossas ações, de nossas intenções, enfim, de uma prática política que não deixa de ser, em sua essência, também uma verdadeira política educacional.

O DNA de uma política educacional pode ser encontrado em dois grandes aspectos de sua constituição: seus princípios e suas metas. O que são os princípios? O que são as metas? Em uma política educacional devemos ter muito claro o caminho que queremos seguir, onde queremos chegar – quais nossas metas? Isso é necessário para termos uma política educacional de qualidade, mas absolutamente insuficiente se não tivermos claros também nossos princípios, nossos valores para fazer acontecer, ou seja, saber por que é que queremos chegar lá. Em política educacional é fundamental um ponto de partida (princípios) e um ponto de chegada (metas). As duas perguntas fundamentais que fazemos neste livro são: Qual nosso ponto de partida (quais nossos princípios, nossos valores)? Onde queremos chegar (qual a nossa meta)? Da resposta dada a estas perguntas dependerá não só nosso futuro enquanto educadores, mas também o futuro daqueles que acreditam e dependem de nosso trabalho.

Qual a nossa parcela de responsabilidade no projeto de construção da cidadania? Muitos de nós somos vítimas de uma política educacional omissa, negligente, complacente, não refletida. Hoje nós próprios podemos ser (ou estamos sendo) os vilões dessa história. Qual a tarefa significativa do educador enquanto agente político?

Reverter essa situação e promover uma educação que não vitime pessoas, que não aprofunde ainda mais as desigualdades sociais. É a nossa vez de registrarmos nossos sonhos e nossas utopias. De fazermos a educação que queremos. É o momento de motivar ideias, idealizar e concretizar projetos. Muitos destes sonhos e projetos o leitor terá a oportunidade de encontrar neste material que tem agora em mãos.

Neste livro encontramos relatos de atividades, discussões e reflexões de professores e pesquisadores comprometidos com a educação cidadã, inclusiva, transformadora e democrática. Já nos primeiros capítulos temos uma reflexão sobre as análises dos Relatórios de Monitoramento da Educação para Todos (REPTs) da UNESCO, uma discussão sobre as reais oportunidades educacionais e da marginalização na educação. Um estudo sobre as verdadeiras metas e os esforços desse relatório; uma investigação sobre o sentido desse discurso e sua relação com a realidade educacional brasileira. São artigos que expõem as atividades realizadas no âmbito do Programa Observatório da Educação (OBEDUC).

Em outra seção podemos encontrar uma série de outros temas contemporâneos, desde análises mais clássicas como das críticas das relações sociais capitalistas até temas mais próximos de nossa realidade como a discussão sobre o elo entre docência, juventude e conhecimento. Outros temas desafiadores também foram lembrados: a questão do público e privado e seus efeitos na vida social, a discussão da diversidade de gênero, o tema livro didático, as desigualdades sociais, o regime ditatorial no Brasil, a educação do trabalhador rural, o processo avaliativo, a diversidade, movimentos sociais, ensino de Sociologia e de Filosofia e a emancipação política, os direitos humanos, epistemologia, patriarcalismo e capitalismo, opressão das mulheres, *o significado de cultura, a aplicação da* lei 10.639/03 ao ensino religioso, a questão das mulheres negras, a prática docente, a pesquisa, o uso de novas tecnologias, juventudes e tribos juvenis, etc.

Deste modo, dentro desta perspectiva maior de política e prática educacional na área de Ciências Humanas, com foco na Sociologia, refletiu-se e elaborou-se conjuntamente uma trajetória de discussões pertinentes à vários temas contemporâneos, impulsionados pelo trabalho conjunto entre o Projeto Integrado LENPES e o Programa/Capes "Novos Talentos Ciências Humanas", com a parceria do Programa PIBID de Ciências Sociais e da Ação Diferenciada da Profa. Maria José de Rezende também integrante do Projeto de Pesquisa OBEDUC.

Tanto é que uma das ações centrais registradas em uma das seções dessa obra, intitulada "Semanas/Jornadas de Sociologia e de Humanidades nas Escolas Públicas", é resultado das experiências coletivas da prática educacional que sempre agregou todos estes projetos e programas no sentido de ampliar o diálogo sociológico da área de ensino do Departamento de Ciências Sociais da UEL com estudantes e profissionais da Educação Básica no âmbito da escola pública.

Na trajetória histórica de luta pela consolidação da Sociologia no Ensino Médio em Londrina, iniciada pelo LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) e

pelo GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia), seguida atualmente pelo LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia), pelo PIBID/Capes (Programa de Bolsas de Iniciação à Docência), pelo OBEDUC/Capes (Observatório da Educação) e recentemente pelo Programa/Capes "Novos Talentos Ciências Humanas", continuamos tentando valorizar, por meio da organização dessas coletâneas, espaços concretos de disseminação e de valorização dos fazeres/saberes de jovens estudantes do Ensino Médio, dos licenciandos/egressos das Ciências Sociais, dos professores de Sociologia das escolas públicas da região, dos professores da equipe de ensino/estágio e demais docentes de outras áreas do Departamento de Ciências Sociais da UEL, além de vários outros colaboradores que permaneceram contribuindo com o Projeto Lenpes, na defesa da educação pública gratuita e de qualidade.

Por isso a relevância de registrar as memórias das Semanas/Jornadas de Sociologia e de Humanidades nas Escolas Públicas, em formato de depoimentos, relatos e reflexões coletivas, sob a autoria de profissionais da área que desde os primeiros anos da década de 1990 vêm se dedicando à efetivação do diálogo entre a universidade e a escola pública de Ensino Médio, envolvendo a cada ano novos licenciandos e egressos no debate das questões pertinentes ao ensino de Sociologia.

Hoje, soma-se à este trabalho coletivo, as práticas educacionais empreendidas por outros profissionais das Ciências Humanas, mais especificamente das áreas de Geografia e História, sempre presentes como ministrantes nas Semanas/Jornadas de Sociologia e de Humanidades nas Escolas Públicas. De modo particular publica-se aqui alguns resultados de relatos de intervenções pedagógicas do Projeto Novos Talentos, intitulados: "A representação do Caipira através da música de raiz no ensino de História"; "Cultura global e cultura local: possíveis contribuições para valorização da cultura local a partir do projeto novos talentos"; "Desvendando lugares: mapas produzidos no contação de histórias do Norte do Paraná"; "Museu e educação: museu histórico de Londrina"; "Oficina de entrevistas na aula de História"; "Oficina de fotografia documental: sensibilizar novos talentos"; "Oficinas pedagógicas: experiência de educação geográfica no Programa Novos Talentos/Ciências Humanas na Universidade Estadual de Londrina"; "Visitas monitoradas*:* experiências entre museu e Novos Talentos".

Por fim, fecha a obra "Políticas e Práticas Educacionais: Lenpes e Novos Talentos Ciências Humanas", uma coletânea de planos de aula de Sociologia, sob autoria de estudantes egressos das Ciências Sociais da UEL, voltada ao Ensino Médio e embasada na proposta didática do Profº Luis Gasparin. Sob diversas perspectivas teórico-metodológicas e diferentes enfoques pedagógicos, apontam possíveis caminhos didáticos de concretização das propostas educacionais elucidadas ao longo deste livro, evidenciando recursos de ensino que podem instrumentalizar professores e licenciandos no diálogo de temas contemporâneos da Sociologia/Ciências Sociais no cotidiano da sala de aula.

Ao apresentar este conjunto de textos, organizados principalmente pelos

colaboradores do Projeto Lenpes, de maneira utópica, vivencia-se uma das dimensões do *politikós,* no sentido positivo do que ainda está por vir, sempre seguindo os passos daqueles que nos precederam na trajetória histórica de luta pela relevância da Sociologia na formação das juventudes.

Angela Maria de Sousa Lima
Angélica Lyra de Araújo
Claudiney José de Sousa

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES

Apresentação

Análises dos relatórios de monitoramento da educação para todos (repts) da unesco: uma atividade desenvolvida no âmbito das atividades do obeduc/ ciências sociais/uel

Maria José de Rezende[1]

Os textos que se seguem são parte dos resultados de algumas atividades desenvolvidas, por alguns professores e estudantes, nos anos de 2013 e 2014, no *OBEDUC – OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO (PROJETO: O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: Análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná)*, coordenado pela professora Ileizi Fiorelli Silva. Buscou-se compreender, através de uma pesquisa documental, quais são as propostas contidas nos REPTs para viabilizar as metas denominadas Educação para Todos. São muitos os diagnósticos formulados, desde 2002, sobre a situação da educação no mundo atual. São diversas também as prescrições para melhoramento do quadro educacional nos continentes do hemisfério sul. Como o Brasil possui um destaque expressivo nos respectivos relatórios, considerou-se que era de grande valia, para o OBEDUC/ UEL/Ciências Sociais, mapear os diagnósticos, prescrições e propostas referentes às condições da educação no Brasil atual. São 03 os textos que versam sobre a maneira dos REPTs englobarem o Brasil em suas preocupações centrais. Constatou-se que as políticas educacionais brasileiras aparecem com grande relevo nesses documentos encampados pela UNESCO. Muitas sugestões de ações, a serem aplicadas em outros continentes, estão inspiradas nas políticas sociais e educacionais brasileiras das últimas décadas. Pergunta-se: Quais são as implicações políticas de tomar o Brasil como modelo de um processo educacional bem sucedido? Quais são os interesses políticos contemplados nesse exercício de exaltação da nação brasileira como portadora de ações e procedimentos que devem ser seguidos e estimulados?

[1] Professora de Sociologia na UEL. Doutora em Sociologia pela USP. Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto OBEDUC/Ciências Sociais/UEL. Contato: mjderezende@gmail.com

Educação para todos: os relatórios da UNESCO e a busca de metas possíveis e de esforços redobrados[1]

Maria José de Rezende[2]

Introdução

São muitos os objetos de análises e problemas sociológicos que podem ser construídos a partir desses documentos. Todavia, este artigo tem como fonte os destaques dados pelos formuladores dos REPTs às ações, às práticas e aos procedimentos do governo brasileiro na área educacional. O objeto deste estudo são as motivações socioeconômicas e políticas que têm levado os relatórios a dar um enorme destaque às ações governamentais e da sociedade civil, no Brasil, como impulsionadoras das metas estabelecidas pelo pacto mundial denominado "Educação para Todos"[3].

As motivações socioeconômicas são de natureza material e não material. Ou seja, muitos dos elogios, destaques e aspectos positivos assinalados nos relatórios têm de ser lidos em vista do objetivo dos produtores dos relatórios (REPTs) de monitoramento global de angariar fundos financiadores de programas educacionais em países extremamente pobres. O Brasil aparece, inúmeras vezes, no relatório como um caso economicamente exitoso no contexto internacional, o que permitiria ao país ajudar, na área de financiamento educacional, outras nações detentoras de menores recursos e de uma grande quantidade de pessoas sem acesso aos bancos escolares[4].

Além deste elemento, há também um entendimento de que os programas sociais brasileiros (o Bolsa-família, por exemplo) têm ajudado os mais pobres a alcançar possibilidades de um melhor aprendizado. No entanto, os destaques dados, pelos documentos, ao Brasil, no campo educacional têm ainda motivações imateriais que se expressam nas expectativas e perspectivas de que o país possui todas as condições para lidar, de forma mais adequada, com as diversas formas de exclusão. *A Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) propõe, no seu artigo 1, que a satisfação das necessidades básicas de aprendizado se oriente pela possibilidade de que os diversos grupos étnicos, raciais e culturais tenham seus hábitos, costumes, língua, religião e valores respeitados. Detecta-se que os relatórios de monitoramento da UNESCO

[1] Este texto foi divulgado foi divulgado nos Anais do I Encuentro Latinoamericano de Professores de Política Educativa, o qual ocorreu na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo – Brasil) entre 06 e 07 de julho de 2015 e nos Anais do XXX Congreso ALAS 2015 (Associação Latino-Americana de Sociologia), San José da Costa Rica. O referido texto poderá ser também divulgado, ainda em 2015, na Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC) Buenos Aires – Argentina.

[2] Professora de Sociologia na UEL. Doutora em Sociologia pela USP. Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Projeto OBEDUC/Ciências Sociais/UEL. Contato: mjrezende@gmail.com

[3] Sobre as metas ver: MARCO Regional de Ação de Santo Domingo (2000); Declaração Mundial Educação para Todos (1990); EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar, 2000.

[4] Em quase todos os REPTs (2012; 2011; 2010; 2009; 2007; 2002) constam argumentos sólidos sobre a necessidade de fortalecer as doações de recursos que venham possibilitar que os países mais pobres possam alcançar as metas denominadas *Educação para Todos*. Há, ainda, uma constante insistência na necessidade de que países como o Brasil, a Índia e a China incrementem suas ajudas aos países mais pobres do planeta.

parecem, ainda que não explicitamente, contar que o Brasil dê muitas indicações de que o ambiente escolar não seja clivado por discriminações e preconceitos irreversíveis.

O problema sociológico que orientará esta análise é o seguinte: De quais elementos socioeconômicos e políticos os relatórios que monitoram os avanços globais das metas estabelecidas no pacto mundial denominado "Educação para Todos"[5], lançam mão, desde o ano de 2002, para atestar a positividade das experiências, propostas, ações, e procedimentos, na área educacional, de governantes e de setores da sociedade civil, no Brasil? Estes pressupostos têm revelado, ao longo de 10 anos (2002-2012) quais tipos de motivações socioeconômicas e políticas?

Assinale-se, então, que essa é uma análise documental na qual os REPTs são tomados como expressão de práticas sociais. São documentos de acesso livre (SCOTT, 1990) cujo objetivo é colocar na agenda pública um apelo para que todos os países, através dos governantes e da sociedade civil, se empenhem em ampliar urgentemente as oportunidades educacionais. Considera-se que documentos desta natureza "têm o potencial de informar e estruturar as decisões que as pessoas tomam diariamente e a longo prazo [...]. Eles nos falam das aspirações e intenções dos períodos aos quais se referem e descrevem lugares e relações sociais de uma época" (MAY, 2004, p. 203). A análise, empreendida neste texto, situa-se no leque das abordagens denominadas de hermenêuticas, nas quais "o documento pode ser localizado em um contexto político e social mais amplo. A seguir, os pesquisadores examinam os fatores que cercam o processo de sua produção, assim como o contexto social [...].O que as pessoas decidem registrar é informado pelas decisões que, por sua vez, relacionam-se aos ambientes sociais, políticos e econômicos dos quais são parte" (MAY, 2004, p. 213).

Em busca de sinais de melhorias educacionais, de novos doadores e de novas formas de lutar contra a marginalização socioeducacional

Um sinal de melhorias educacionais pode ser reconhecido quando é possível conter a evasão escolar. Os relatórios de monitoramento global das metas denominadas "*Educação para Todos*" trazem uma discussão importante a respeito dos efeitos da pobreza e da miserabilidade sobre o aumento da evasão, principalmente, mas não só, de meninos. Os seus formuladores destacam que as exigências de consumo, de os garotos serem bem sucedidos e de obterem reconhecimento dos pares afetam-nos de modo muito forte. Quando vivenciam experiências de extrema pobreza, estes, geralmente, evadem da escola em busca de recursos financeiros que amenizem a sua condição de exclusão e pobreza, já que, mergulhados nesta situação, recebem sinais constantes de que são inferiores.

[5] As metas são as seguintes: Acesso a educação para todas as crianças de 03 a 06 anos, universalização do ensino primário, ampliação das possibilidades dos jovens e adultos obterem conhecimento, alcançar a equidade entre os sexos no acesso à educação básica, melhoria continuada na qualidade educacional, dedicar mais e mais esforços para que a alfabetização de adultos alcance mais e mais pessoas.

A sensação de inferioridade – a qual se experimenta em diversos âmbitos da vida social - impede a construção de um espaço propício ao aprendizado. Isso leva a processos contínuos de evasão. Conter esta última é um excelente sinal de melhorias no campo educacional, uma vez que isso indicaria que estariam em curso dois processos simultâneos: o de combate às condições de pobreza extrema que geram humilhações e desestímulos ao aprendizado e o de combate à evasão.

> A pobreza intensifica ainda mais a situação de inferioridade em que vivem os garotos jovens. Mediante a repentina queda de renda de um lar pobre, é possível que a reação da família seja tirar o jovem do ensino secundário para que se dedique a ganhar dinheiro. No Brasil, é mais provável que os meninos adolescentes abandonem a escola devido à necessidade de ingressar no mercado laboral[6] (REPT, 2012, p.134).

Verifica-se que os formuladores dos REPTs parecem estar motivados a buscar os sinais de melhorias educacionais em países como Brasil, México, entre outros, por várias razões. Entre elas estão aquelas que, do ponto de vista político, possibilitam verificar que os compromissos firmados no pacto internacional denominado "Educação para Todos" estão sendo, ao menos em parte, cumpridos. Assim, todo esforço feito nas últimas décadas por organizações como a UNESCO, o UNICEF e outras entidades estaria dando algum resultado porque os governantes e a sociedade civil estão se empenhando para cumprir uma agenda de medidas e ações. Por outro lado, há ainda outra motivação. Os monitoradores dessas metas estão em busca de novos doadores para aqueles países extremamente pobres. O Brasil aparece, em muitos momentos dos relatórios, como um potencial doador nas próximas décadas[7]. Mas para o país figurar entre aqueles que terão de ajudar as nações menos desenvolvidas (da África, da Ásia, da Oceania, por exemplo) é preciso que haja indicações contínuas de melhorias na educação fundamental e média.

> Ainda que não tenha afetado tanto como se temia os orçamentos da educação dos países de rendas baixas e médias, a crise econômica tem afetado os orçamentos de ajuda dos países mais ricos. Alguns têm reagido reduzindo a importância da educação em suas carteiras de ajuda. Como serão amortizados os crescentes *déficits* de financiamento? É previsível que a ajuda do Brasil, China, e Índia aumente, mas é pouco provável que seja um complemento muito maior do que o já disponível a curto prazo[8] (REPT, 2012, p.41).

[6] "La pobreza intensifica aún más la situación de inferioridad que viven los varones jóvenes. Ante la repentina caída de los ingresos de un hogar pobre, es posible que la reacción de la familia sea sacar al joven de la enseñanza secundaria para que se dedique a ganar dinero. En el Brasil, es más probable que los varones adolescentes abandonen la escuela debido a la necesidad de ingresar al mercado laboral" (REPT, 2012, p.134). Versão em Português feita pela autora.

[7] Começa-se a falar mais de novos doadores como o Brasil, a China e a Índia. Mas estes não proporcionam ainda ajuda em quantidade importante, e tampouco consideram como uma prioridade a ajuda à educação básica para os países de baixa renda (REPT, 2012, p.12).

[8] "Aun si la crisis económica no ha afectado tanto como se temía los presupuestos de educación de los países de ingresos bajos y medianos, ha afectado los presupuestos de ayuda de los países más ricos. Algunos han reaccionado reduciendo la importancia de la educación en sus carteras de ayuda. ¿Cómo se enjugarán los crecientes déficits de financiación? Se prevé que la ayuda del Brasil, China y la India aumente pero es poco probable que sea un complemento importante de lo que ya está disponible a corto plazo" (REPT, 2012, p.41). Versão em Português feita pela autora.

Entende-se que é essa uma das razões que permite compreender o motivo pelo qual os elaboradores dos REPTs parecem em busca de todos os sinais indicadores da possibilidade de atestar que o Brasil está muito melhor do que já esteve no passado na área educacional. Esse modo de construir os relatórios acaba também por favorecer os governantes que têm suas políticas destacadas como merecedoras de crédito no âmbito internacional.

É interessante notar que, motivados pela necessidade de encontrar respaldos no Brasil para financiar a educação nos países mais pobres, os formuladores do REPTs de 2010 insistem num raciocínio que pode ser, grosso modo, apresentado da seguinte maneira: o país possui regiões mais pobres que outras, as quais possuem altas taxas de analfabetismo e precariedades educacionais nos diversos níveis de ensino. A equipe produtora do relatório de 2010 pergunta: Neste caso, o que o Brasil tem feito? Tem criado mecanismos de ampliação da ajuda para os estados mais afetados por um processo educacional deficitário. No entanto, não se pode imaginar que os problemas se resolvam inteiramente, pois, ainda que haja ajuda do poder público federal, os estados mais pobres continuam em séria desvantagem. A equipe do relatório de 2010 diz que no Brasil há uma tentativa de responder aos desafios oriundos da

> Grande disparidade de riqueza que há entre os estados federados [...]. E como as receitas fiscais dependem muito do grau de riqueza, sua quantia reflete as desigualdades econômicas entre os estados. As receitas estatais e municipais se complementam com transferências procedentes do orçamento nacional [...]. Em 2008, se encontravam nesta situação nove estados situados nas regiões pobres do Norte e Nordeste, que se caracterizam por ter renda média baixa, altos níveis de pobreza e alguns dos piores índices do país em matéria de educação. O apoio regional seletivo tem incrementado significativamente o gasto público em educação em alguns dos estados mais pobres. A conclusão final é que os estados mais atrasados em matéria de educação são os que dispõem de menos recursos para recuperar seu atraso em relação aos estados mais prósperos[9] (REPT, 2010, p.240).

Observa-se que os elaboradores dos REPTs tentam difundir, de forma, às vezes, implícita, este mesmo raciocínio para convencer a todos que os governantes brasileiros - assim como criou uma série de mecanismos de ajudas internas cujo intento é melhorar a educação das regiões que acumulam mais problemas nesta área – deveriam pensar seriamente em ajudar a criar fundos para financiar a educação básica nos países extremamente pobres da África, Ásia e Oceania. Sugerem os elaboradores dos REPTs que as ajudas de países como Brasil, China e Índia aos países em situação

[9] "Mediante las reformas del presupuesto de educación nacional se ha tratado de abordar las desigualdades derivadas de la gran disparidad de riqueza que se da entre los Estados federados. [...] Y como los ingresos fiscales dependen muy estrechamente del grado de riqueza, su importe refleja las desigualdades económicas entre los Estados. Los ingresos estatales y municipales se complementan con transferencias procedentes del presupuesto nacional […]. En 2008, se hallaban en esta situación nueve Estados situados en las regiones pobres del Norte y el Nordeste, que se caracterizan por tener ingresos medios bajos, altos niveles de pobreza y algunos de los peores índices del país en materia de educación. El apoyo regional selectivo ha incrementado significativamente el gasto público en educación en algunos de los Estados más pobres. La conclusión final es que los Estados más atrasados en materia de educación son los que disponen de menos recursos para recuperar su retraso con respecto a los Estados más prósperos". (REPT, 2010, p.240). Versão em Português feita pela autora.

precária, nas áreas educacionais, sejam ampliadas consideravelmente. As expansões econômicas, as melhoras na balança de pagamentos, nesses últimos países acima mencionados, produzem a expectativa de que haja "uma expansão duradoura da ajuda proporcionada" (REPT, 2010, p.261) aos países mais pobres do planeta.

Cruzam-se, assim, múltiplas motivações políticas que atravessam todos os relatórios. Pode-se, até mesmo dizer que, pelo fato de serem documentos de monitoramento, eles acabam tendo um caráter bastante pragmático. Isso é visível no modo deles estarem voltados tanto para identificar os não-avanços e os avanços quanto para mapear as soluções que se vão delineando no horizonte como capazes de resolver os muitos impasses (na área econômica, política, social, cultural) educacionais que se colocam, em diversas partes do mundo.

Entre as muitas dificuldades econômicas para alcançar as metas internacionais chamadas "*Educação para Todos*", sistematizadas desde 1990, os construtores dos REPTs dão destaque a algumas razões indicativas do modo como se processa a própria lógica econômica atual assentada na busca, pelas empresas que comandam as novas tecnologias, daqueles países de renda média possuidores de algum investimento em educação que possibilite a existência, ao menos em parte, de uma mão-de-obra já qualificada. O risco que parece em evidência na atualidade para o cumprimento das metas seria o abandono à própria sorte daquelas populações mais pobres que vivem nos países não atrativos para as empresas que comandam as novas tecnologias. Parece, então, que os países de renda média como o Brasil, a Índia, o México, entre outros, devem ater-se não somente as suas condições, mas também às dos países que vivenciam uma situação de "marginalização" no sistema econômico global.

Note-se que os REPTs estão ressuscitando a noção de marginalização e dando-lhe um sentido que tanto reitera, em alguns aspectos, a forma como esta concepção foi usada nas décadas de 1960 e 1970, quanto inova na sua forma de aplicabilidade. Reitera porque coloca em pauta o modo como uma dada lógica econômica atual exclui diversos grupos do acesso ao trabalho, à renda, ao aprendizado, etc.. Por esse caminho a marginalização sistêmica continua existindo, mas ela não pode obstar à busca de soluções de inclusão, seja no campo da renda, seja no da educação e da política. Este tipo de convicção está pautado na ideia de Sen (2010, p.123), de conformidade com a qual é "importante distinguir conceitualmente a noção de pobreza, como inadequação de capacidade, da noção de pobreza, como baixo nível de renda".

Esse modo de conceber a marginalização como algo, ainda que somente em parte, solucionável dentro das condições sociais vigentes está explícito não só nos REPTS, mas também em outros documentos como os RDHs do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. A pergunta é: No que a noção de marginalização empregada nos REPTs inova? Pode-se dizer que inova ao buscar situar a condição de marginalização no modo como se processam as diferenças de acesso ao conhecimento, à aprendizagem, à escolarização. As pessoas mergulhadas na pobreza extrema vivenciam muitas formas de marginalização que devem ser, segundo os elaboradores dos REPTs, superadas. Veja-se como a noção de marginalização é empregada:

> Medir a marginalização na educação é uma empreitada intrinsecamente difícil. Não se têm estabelecido elementos, semelhantes aos utilizados para avaliar a pobreza extrema de renda, de referencia para fazer comparações entre países. Frequentemente, as estatísticas nacionais não são suficientemente detalhadas de modo a permitir a identificação dos grupos marginalizados [...]. Em qualquer escala global, o fato de haver cursado menos de quatro anos de estudos – o tempo mínimo para adquirir o conhecimento básico de leitura, de escrita e de cálculo elementar – constitui um sinal de extrema desvantagem. O tempo passado na escola é somente um dos aspectos da marginalização. No aproveitamento escolar também se dão diferenças muito marcantes que guardam relação com a situação socioeconômica. No Brasil e no México, as crianças pertencentes aos 25% das famílias mais abastadas da população obtêm, em média, pontuações em matemática que são entre 25% e 30% mais altas que as das crianças pertencentes às famílias mais pobres[10] (REPT, 2010, p.9-11).

Assinale-se que, ao destacarem que os programas sociais para combater a pobreza extrema são aportes fundamentais para atacar a marginalização no que diz respeito à oportunidade de aprendizado, os produtores dos REPTs estão insistindo que a geração de um suporte econômico, ainda que não livre os indivíduos da pobreza, proporcionaria, a médio prazo, possibilidades de as crianças e jovens irem rompendo com um nível total de marginalização. Lê-se ainda nos REPTs que a desnutrição e as péssimas condições de saneamento, abastecimento de água e de moradia são também elementos essenciais de marginalização. Isto porque elas destroem a possibilidade do jovem e da criança terem um ambiente adequado ao aprendizado.

> Muitas das medidas necessárias para superar a marginalização na educação se situam no ponto de intersecção entre a política de educação e as estratégias de reforma mais vastas. A redistribuição do gasto público é um dos elementos essenciais para tornar extensivos os direitos e ampliar a oferta de oportunidades. Como a marginalização na educação está unida à pobreza, as regiões mais pobres frequentemente são as que têm menos capacidade para mobilizar recursos. O programa de transferências de recursos financeiros, aplicado com resultados positivos no Brasil pelo governo federal, é um exemplo ilustrativo do propósito de reduzir os importantes *déficits* de financiamento da educação nos estados federados[11] (REPT, 2010, p.14).

---

[10] "Medir la marginación en la educación es una empresa intrínsecamente difícil. No se han establecido elementos de referencia para hacer comparaciones entre países, semejantes a los utilizados para evaluar la pobreza extrema de ingresos. A menudo, las estadísticas nacionales no son lo suficientemente detalladas como para permitir la identificación de los grupos marginados [...]. A cualquier escala global, el hecho de haber cursado menos de cuatro años de estudios – el tiempo mínimo para adquirir el conocimiento básico de la lectura, la escritura y el cálculo elemental – constituye un signo de extrema desventaja [...].El tiempo pasado en la escuela es solamente uno de los aspectos de la marginación. En el aprovechamiento escolar también se dan diferencias muy acusadas que guardan relación con la situación socioeconómica. En Brasil y México, los niños pertenecientes al 25% de las familias más acomodadas de la población obtienen, por término medio, puntuaciones en matemáticas que son entre un 25% y un 30% más altas que las de los niños pertenecientes al 25% de las familias más pobres" (REPT, 2010, p. 9-11). *Versão para o português feita pela autora.*

[11] "Muchas de las medidas necesarias para superar la marginación en la educación se sitúan en el punto de intersección entre la política de educación y las estrategias de reforma más vastas. La redistribución del gasto público es uno de los elementos esenciales para hacer extensivos los derechos y ampliar la oferta de oportunidades. Como la marginación en la educación va unida a la pobreza, las regiones más pobres suelen ser las que tienen menos capacidad para movilizar recursos [...]. El programa de transferencias de recursos financieros, aplicado con resultados positivos en Brasil por el gobierno federal, es un ejemplo ilustrativo del propósito de reducir los importantes déficits de financiación de la educación en los Estados federados". (REPT, 2010, p.14). *Versão para o português feita pela autora.*

As equipes que estão confeccionando os relatórios de monitoramento das metas conhecidas como "Educação para Todos" chamam a atenção para o fato de que a superação da falta de oportunidade que as crianças e jovens vivenciam no âmbito educacional só será possível se as ações de todos os grupos sociais forem unânimes na busca incessante da justiça social e dos direitos humanos. A marginalização ganha mais e mais terreno em situações de indiferença para com a vida dos mais pobres. Por essa razão, os REPTs dão várias indicações de que consideram essencial que o mundo todo volte a sua atenção para a exclusão que muitas crianças e jovens vivenciam no campo do conhecimento, da aprendizagem.

É interessante assinalar que os REPTs não associam os parâmetros estruturais[12] (concentração de renda, de terras, de poder, de recursos) de um dado país aos bloqueios educacionais refletidos na perpetuação da injustiça social. Não há dúvida sobre a importância da educação, todavia, é necessário verificar como a possibilidade de cumprimento das metas educacionais de atingir, de fato, todos, pode ser implodida pelo alto grau de concentração da renda que atinge vários países, incluindo-se o Brasil.

"Para que os pobres alcancem a habilitação de que fala Amartya Sen (2006; 2008; 2010; 2011), precisam ter acesso a meios que lhes assegurem certa renda. Ora, esta só é assegurada, tanto na Índia como em parte do Brasil, por meio de uma reforma patrimonial" (FURTADO, 2002, p,17). Pode-se dizer, então, que: "o que está bloqueado em certas sociedades é o processo de habilitação" (FURTADO, 1999, p.11).

É evidente que os formuladores dos REPTs traçam um caminho que dá indicações de que estão motivados simultaneamente pôr dois processos difíceis de enfrentar: a indiscutível necessidade de por na agenda pública a universalização das oportunidades educacionais e a inegável concentração de rendas, recursos, poder e oportunidades no mundo atual. Ao afirmarem que a superação da "marginalização na educação" (REPT, 2010, p.14) somente será possível se os direitos humanos e a justiça social estiverem na agenda pública, as equipes que produzem os relatórios estão sinalizando para a necessidade de pensar as desigualdades sociais como eixos de tais processos. Mas, aí reside todo problema, porque são construídas muitas proposições que deixam evidenciadas as dificuldades de enfrentamento das desigualdades definidas pelos parâmetros estruturais. Percebe-se que os REPTs estão desafiados pelos mesmos problemas apontados a seguir por José Eli da Veiga:

[12] "[...] Durante muito tempo a sociedade civil, particularmente ali onde floresceram as organizações sindicais, desempenhou o papel de contrapeso do poder do capital, o qual foi se metamorfoseando em poder financeiro. Esse processo evolutivo, baseado num equilíbrio de forças, levou a modificações importantes na distribuição da renda social, sem contudo afetar de forma significativa o conteúdo das estruturas produtivas. Foi de grande importância o papel desempenhado pelo Estado nacional na configuração das sociedades capitalistas modernas. Esse processo evolutivo abriu espaço para a concentração do poder econômico e para a emergência das estruturas transnacionais. [Estas últimas] debilitam progressivamente os Estados nacionais, suporte das forças que operam no sentido de reduzir as desigualdades sociais. Prevalece a doutrina de que a estrutura social é legitimada pela aceitação de riscos. Presenciamos um processo de concentração de renda e poder sob o comando de grandes empresas desligadas de compromissos com a sociedade civil. O agravamento das tensões sociais leva a pensar que pode estar se preparando uma crise de grandes dimensões, cuja natureza nos escapa. Ainda não sabemos como enfrentá-la"(FURTADO, 2002, p.9-10).

> Não se percebe [hoje] qualquer propensão a encarar as necessárias 'grandes transformações estruturais das economias e das sociedades'. Isto é, as transformações globais e nacionais de caráter redistributivo que nenhum setor da ONU[13], da OCDE[14], do FMI[15] ou do BIRD[16] ousaria sugerir ou aconselhar. Afinal esse é o maior tabu das relações internacionais, apesar das evidências de que as desigualdades atrofiam o bem-estar (VEIGA, 2011, p. 3).

Todos os destaques dados pelos REPTs aos benefícios trazidos pelo programa Bolsa Família estão sendo desafiados, constantemente, por duas questões: de um lado está posta a necessidade de gerar um ambiente mais favorável ao aprendizado dos mais pobres, por isso ter alguma renda é melhor do que não ter nenhuma; por outro, ao situar-se o debate numa luta diuturna contra a pobreza extrema e a miserabilidade que impedem o desenvolvimento educacional, acaba-se por não se enfrentar, de modo suficiente, até que ponto as dificuldades de cumprimento das metas *Educação para Todos* não estão mais profundamente arraigadas nas extremas desigualdades de renda e de poder que vigoram em várias partes do mundo.

Agarrar-se aos programas de transferência de renda como o caminho mais eficaz para melhorar os níveis educacionais dos mais pobres significa exatamente o quê? Pode significar várias coisas, mas entre elas pode-se dizer que as posições expressas nos REPTs estão tentando algumas saídas, para os segmentos mais pobres, sem quebrar os bloqueios estruturais (concentração patrimonial e da renda, por exemplo) que impedem a habilitação. É nítido que se trata, exatamente disto. Ou seja, os elaboradores dos relatórios parecem convencidos da quase impossibilidade de quebrar a concentração de renda e do poder; e, em sendo assim, a única possibilidade seria reafirmar a solução de que fala Sen, segundo a qual, grosso modo, a saída para os problemas sociais seria, hoje, "não pelo lado negativo, ou seja, diminuindo a riqueza dos ricos" (SEN, 2001, p.6), mas pelo lado positivo, aumentando os recursos dos mais pobres através da geração de habilidades e capacidades.

Esse modo de conceber os processos sociais atuais dá o norte político não somente aos REPTs, mas também a muitos outros documentos, tais como os *Relatórios do Desenvolvimento Humano* (RDHs)[17], a *Declaração do Milênio* (2000), entre outros. Não se supõe, no entanto, que as ações e as práticas sugeridas nos REPTs estejam motivadas por um cálculo de favorecimento dos detentores da riqueza e do poder. Parece que há uma quase convicção de que, na prática, é isso que se pode tentar fazer: colocar na agenda pública a necessidade de um amplo envolvimento de todos com as metas educacionais.

As posturas presentes nos REPTs se inscrevem tão solidamente no âmbito do entendimento de que se devem ressaltar os elementos e intentos positivos como forma de gerar expectativas acerca da possibilidade de operar com mudanças educacionais que

[13] Organização das Nações Unidas
[14] Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
[15] Fundo Monetário Internacional.
[16] Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento que compõe o Banco Mundial.
[17] Os RDHs têm sido editados desde 1990. Entre eles, ver: (RDH, 2000; 2001; 2003; 2005; 2010).

levem ao cumprimento das metas básicas de educação para todos que, ao mencionarem o Brasil, fica claro que há, no interior dos relatórios, uma quase palidez das discussões sobre o modo como a inexistência de saneamento básico detona a vida de milhões de crianças, todos os anos. E, obviamente, isso implode suas chances escolares. Metade da população no país não possui "esgotamento sanitário. Não usufruem desse direito básico 56% da população total do país" (Veiga, 2011, p.3). E de que modo os REPTs, ao destacar vários aspectos da melhoria da situação brasileira, têm tratado desse problema que destrói a vida de uma parte expressiva de brasileiros? Afirma José Eli da Veiga

> Falta de esgoto impacta a inteligência das pessoas por causa de infecções parasitárias na infância. [...] O cérebro é o órgão do corpo humano que mais consome energia: 87% no recém-nascido, 44% aos cinco anos, 34% aos dez. As infecções parasitárias desviam energia para ativar o sistema imunológico. Repetidas diarreias até os cinco anos roubam do cérebro as calorias necessárias a seu desenvolvimento, comprometendo a inteligência para sempre. É pura ilusão, portanto, supor que não sejam pobres pessoas que padecem dessa catastrófica privação que é o permanente risco de contrair parasitose, só porque [têm] renda superior a x reais (VEIGA, 2011a, p.3).

É visível que, no seu conjunto, os relatórios de monitoramento global do cumprimento das metas denominadas Educação para Todos não deram tanta atenção, quanto deram a alguns outros fatores, ao fato de que a ausência de saneamento e de água potável destrói a possibilidade de existir um ambiente propício ao aprendizado. Pode-se dizer que essa questão aparece no REPT de 2012, mas com um tipo de enfoque, para o Brasil em especial, bastante equivocado, uma vez que passa a ideia de que o país avançou enormemente na implantação do esgotamento sanitário. Pode-se dizer que houve, sem dúvida, algumas melhoras, mas elas são ainda insuficientes para gerar uma melhoria no ambiente do aprendizado para uma parte expressiva das crianças e jovens mais pobres. "O número de moradias insalubres diminuiu dez pontos entre 1995 e 2002 (de 59,1% para 49,5%), e mais cinco entre 2003 e 2008 (de 48,3% para 43%). Mantidos tais níveis de desempenho, a universalização do esgoto com tratamento só ocorreria em 2060[18]." (VEIGA, 2011a, p.3).

No entanto, ao invés de pegar o caminho da exaltação da necessidade de o Estado brasileiro investir cada vez mais recursos no processo de saneamento, a equipe que produziu o REPT de 2012 opta por exaltar os feitos dos últimos anos nessa área. Sabe-se que é essa uma estratégia argumentativa que busca pinçar alguns indicadores de melhoria dos problemas sociais para, assim, atestar que alguns países, mais do que outros, estão seguindo no caminho certo. É interessante assinalar que o Brasil ganha destaque em razão de algumas estratégias argumentativas dos REPTs que visam dar solidez aos propósitos da UNESCO de incentivar os países a seguir alguns caminhos na área educacional[19]. Note-se como são estruturados os argumentos favoráveis ao

[18] Sobre as políticas de saneamento básico no Brasil nas décadas de 1990 e 2000 e as dificuldades de universalização desses serviços, ver: (SALLES, 2009).

[19] Para Miltos Liakopoulos (2012, p.219) "o objetivo da análise da argumentação é documentar a maneira como afirmações são estruturadas dentro de um texto discursivo, a avaliar sua solidez".

Brasil, conquanto seja uma das áreas de pior desempenho do país, a de esgotamento sanitário. Com referência a

> Atenção e educação da primeira infância, no caso do Brasil considera-se que a expansão da escolarização primária (o que melhorou a educação das mães), os serviços de saúde materno-infantil e, em menor medida, a melhoria dos sistemas de abastecimento de água e saneamento são as principais razões que explicam este resultado impressionante, somadas ao crescimento equitativo[20] (REPT, 2012, p. 52).

> Em menos de dois decênios, o Brasil tem logrado eliminar as disparidades em matéria de má nutrição entre zonas rurais e urbanas, graças a uma combinação de medidas como a melhora da educação das mães, o acesso a serviços de saúde materno-infantil, o abastecimento de água e saneamento e transferências sociais para beneficiários específicos[21] (REPT, 2012, p. 1).

Se a preocupação central dos formuladores dos REPTs é com a constituição de um ambiente favorável ao aprendizado, não há dúvida de que o desenrolar da vida das crianças e dos jovens privados de moradia adequada, de saneamento e de água potável é, inteiramente, desabonador de um processo de aprendizado capaz de deixá-los esperançosos de sair da miséria e da pobreza. Não há como expandir as capacidades de mudar suas possibilidades de intervir no plano socioeconômico e político. Isto porque a igualdade de capacidade deve ser entendida como uma igualdade capaz de dotar os indivíduos, de modo efetivo, de instrumentos para intervir, eficazmente, a favor de si mesmos e da sociedade como um todo. A expansão das capacidades, conforme diz Sen (2010), deve promover a equidade e a justiça social.

Os REPTs e as políticas educacionais do governo brasileiro desde 2000: governança para superar as dificuldades no campo educacional

Os formuladores dos REPTs estão motivados, ainda, a convencer a sociedade civil e os governantes de que a governança é o melhor caminho para vencer as dificuldades educacionais. Formas compartilhadas de atuação em prol das metas educacionais seriam, então, a melhor saída para resolver muitos problemas que, sozinho, o Estado não teria como resolver. Daí a necessidade de mobilizar os diversos segmentos e organizações sociais para formar novos arranjos em favor dos avanços nessa área. Tais arranjos deveriam, segundo os relatórios, ser feitos tanto na área de financiamento quanto na de planejamento de ações capazes de desdobramentos, de longo prazo, capazes de encadear, segundo os REPTs, parcerias duradouras entre o

[20] "Atención y educación de la primera infancia en el caso del Brasil se considera que la expansión de la escolarización primaria (lo que mejoró la educación de las madres), los servicios de salud materno infantil y, en menor medida, la mejora de los sistemas de abastecimiento de agua y saneamiento son las principales razones que explican este resultado impresionante, sumadas al crecimiento equitativo" (REPT, 2012, p.52). Versão em Português feita pela autora.

[21] "En menos de dos decenios, el Brasil ha logrado eliminar las disparidades en materia de malnutrición entre zonas rurales y urbanas, gracias a una combinación de medidas como la mejora de la educación de las madres, el acceso a servicios de salud materno-infantil, el abastecimiento de agua y saneamiento, y transferencias sociales para beneficiarios específicos" (REPT, 2012, p. 01).Versão em Português feita pela autora.

setor público e o setor privado. É interessante que também nesses aconselhamentos sobre a importância do estabelecimento de parcerias para atingir as metas, o Brasil é destacado como exemplo positivo. Dizem eles, "No Brasil, por exemplo, uma das características do sistema assenta-se no fato de que a federação de empresários é um provedor importante de serviços educativos"[22] (REPT, 2010, p.7).

Tais elogios feitos ao Brasil vêm acompanhados de algumas críticas à não-ampliação, em vários países, de parcerias financiadoras de ações que combatam os *déficits* educacionais. Motivados, sobremaneira, pela intenção de encontrar doadores públicos e privados nas diversas partes do mundo, os formuladores dos relatórios comissionados pela UNESCO, chamam a atenção, em vários momentos, para o fato de que, em algumas regiões do mundo, toda e qualquer parceria é muito custosa e difícil de vingar. No entanto, deve-se ressaltar que, em muitas ocasiões, se destaca que a defesa das parcerias não significa, de modo algum, dispensar o papel dos governantes no processo de financiamento da educação. Significa, sim, que é necessário não deixar tudo por conta do governo, o qual deve priorizar a educação e aperfeiçoar, mais e mais, a sua capacidade de obter receitas fiscais.

> As contribuições das fundações e empresas privadas são muito reduzidas [...] e não estão dirigidas aos países que mais necessitam de apoio. Deve-se fortalecer a função da Aliança Mundial para a Educação como mecanismo de coordenação que canalize os recursos para áreas onde eles terão maior impacto. Os governos devem continuar dando prioridade à educação e ir melhorando a arrecadação[23] (REPT, 2012, p.41).

A participação dos setores privados no processo de financiamento da educação daria resultados que beneficiariam a todos, é o que diz a equipe produtora do REPT de 2012, pois, além de contribuir para a melhoria educacional como um todo, tornaria também as pessoas mais habilitadas e aptas para colaborar com o aumento da produtividade em geral. Por isso,

> é necessário […] que o setor privado invista mais no desenvolvimento de competências, [...] porque é o primeiro a sair ganhando, caso disponha de uma força laboral qualificada e capaz de aumentar a produtividade e a competitividade, como tem experimentado as indústrias na Alemanha e Suiça, as quais têm organizado o aprendizado no local de trabalho para os jovens"[24] (REPT, 2012, p.25).

Esse apelo para que os setores privados se empenhem em contribuir para o cumprimento das metas educacionais, financiando e participando do processo de

[22] "En Brasil, por ejemplo, una de las características del sistema estriba en el hecho de que la federación de empresarios es un proveedor importante servicios educativos" (REPT, 2010, p.7).

[23] "Las contribuciones de las fundaciones y empresas privadas resultan demasiado reducidas para revestir una importancia significativa y no van dirigidas a los países que más apoyo necesitan. Se debe fortalecer la función de la Alianza Mundial para la Educación como mecanismo de coordinación que encauce los recursos adonde pueden tener mayor repercusión. Los gobiernos deben seguir asignando prioridad a la educación y mejorar la recaudación de ingresos" (REPT, 2012, p.41)

[24] "Es necesario […] que el sector privado invierta más en el desarrollo de competencias, […] porque es el primero en salir ganando si dispone de una fuerza laboral cualificada capaz de aumentar la productividad y la competitividad, como han experimentado las industrias en Alemania y Suiza que han organizado el aprendizaje en el medio laboral para los jóvenes" (REPT, 2012, p.25).

fomentar o seu desenvolvimento, parece estar percorrendo, de modo direto e/ou indireto, uma parte expressiva dos argumentos dos formuladores dos relatórios. Observe-se que essa postura política tem o mérito de revelar o acoplamento das posições constantes nos relatórios àquelas que têm tomado corpo no interior de outros documentos (RDHs/PNUD/ONU, por exemplo): a necessidade de expansão de processos de associação de diversos agentes políticos que visem solucionar os problemas sociais mais candentes.

O REPT de 2006, ao discutir os projetos de formação de alfabetizadores, ressalta que existe uma premente necessidade de que haja diversos segmentos envolvidos nesse processo, desde Organizações Não-Governamentais (ONGs) até empresas privadas de vários ramos do setor de produção e de serviços. Há sempre a insistência de que o Estado tem um papel preponderante, principalmente na gestão de tais projetos. Todavia, as equipes dos REPTs parecem obstinadas em demonstrar que o modelo de financiamento inteiramente público está ultrapassado. Não havendo mais a possibilidade de qualquer país em desenvolvimento, ou extremamente pobre, mantê-lo.

As organizações doadoras ganham, assim, um peso extraordinário, o que acaba por levar os formuladores dos relatórios a advogarem a ampliação das doações e do envolvimento de um número cada vez maior de empresas[25] e de países tanto com a ampliação das doações quanto com a administração dos recursos oriundos desse processo de angariação dos valores destinados à educação. Não basta arrecadar verbas, é preciso ainda criar as condições para que esse dinheiro chegue aos países com mais dificuldades de cumprir as metas denominadas "Educação para Todos". Está subentendido nos relatórios encomendados pela UNESCO que o debate sobre financiamento dos programas de melhoria educacional tem de ser acompanhado de um debate político sobre a importância de cada país, dos mais ricos aos mais pobres, nessa tarefa de ampliação das oportunidades educacionais[26].

[25] O REPT de 2006 mostra quais são os principais agentes envolvidos em programas de alfabetização para todos. "En la región del Pacífico, por ejemplo, algunas organizaciones como la UNESCO —por conducto de su Oficina Regional Principal para Asia y el Pacífico (PROAP) y del Centro Cultural de Asia y el Pacífico para la UNESCO (ACCU), el Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana de Educación de Adultos (IIZ-DVV) y el Fondo Fiduciario de Japón cubren una gran parte de los gastos de formación, aunque los gobiernos suelen contar con presupuestos para esta actividad. En la República Democrática Popular Lao son las ONG las que financian la formación, en Brasil son las empresas de los sectores del petróleo, el caucho o la telefonía móvil, en Irlanda las loterias y organizaciones caritativas, y en Sudáfrica diversas empresas. En algunos países, las comunidades locales y los alfabetizadores en formación financian las actividades de formación, mientras que los gobiernos y las ONG proporcionan personal suyo en calidad de formadores" (REPT, 2006, p.255).

[26] Os formuladores do REPT de 2006 destacam que as sondagens feitas no Brasil no decorrer da primeira década de 2000 sobre o nível de alfabetização são importantes para conhecer a efetividade dos programas educacionais postos em prática. Eles dizem: "En Brasil, se llevan cabo encuestas sobre el nivel de alfabetización de la población en el marco del estudio denominado Indicador Nacional de Alfabetización Funcional (INAF). Para fomentar un debate y un compromiso público en pro de la alfabetización, los resultados de las encuestas anuales del INAF sobre lós hogares se difunden desde 2001[...]. Hasta ahora se han realizado cuatro encuestas: dos sobre la lectura y dos sobre las matemáticas. Además de las pruebas para evaluar las competencias, se han distribuido cuestionarios detallados sobre la práctica de la lectura en distintos contextos: el hogar, el mundo laboral, la vida religiosa, las actividades comunitarias y la formación continua. El INAF tiene un concepto global de la alfabetización y entiende por ésta: el conjunto de competencias necesarias para el manejo del lenguaje escrito y el cálculo por parte de personas, grupos sociales y sociedades; el uso social efectivo de esas competencias en la práctica social; y el significado que atribuyen las personas y grupos interesados al desarrollo de esas competencias y de su utilización social" (REPT, 2006, p.196).

Em vista dessa preocupação com as formas de financiamento dos programas propostos no pacto internacional chamado Educação para Todos, os produtores do REPTs de 2009 destacaram algumas visíveis incapacidades de gerenciar corretamente os fundos internos e externos que deveriam ser direcionados aos programas educacionais, e as dificuldades estão até mesmo no modo de manusear os recursos e, também, de verificar se tais valores estavam, ou não, sendo usados adequadamente (REPT, 2009, p.149). O controle sobre o gerenciamento das verbas e até mesmo a verificação sobre as condições de equidade dos gastos depende, consta no REPT de 2009, de decisões políticas e de estabilização de políticas públicas voltadas para uma melhor distribuição de recursos. O Brasil é destacado, entre os vários países, como um caso exitoso nos últimos anos, já que passou de um país de um padrão extremamente não-equitativo nos gastos públicos para um país que tem procurado redefinir padrões mais equitativos.

> Os padrões de gasto não são irremovíveis. Mudam com os padrões de escolarização e como resultado de decisões de política pública. Durante o decênio de 1990, o Brasil tinha um dos padrões mundiais de gasto público mais injusto. O gasto por aluno nos estados mais pobres do Nordeste era quase a metade do gasto nos estados mais ricos do sudeste. Mais recentemente, o programa de financiamento redistributivo tem mudado drasticamente este panorama. Muitos governos estão tentando corrigir, de forma direta, a desigualdade social em educação por meio de novos enfoques na designação de recursos econômicos, atribuindo mais peso, às modalidades de designação de recursos, aos grupos e regiões desfavorecidos ou a programas especiais[27] (REPT, 2009, 153).

Ao discutir o gasto público em educação, os elaboradores dos Relatórios de Monitoramento Global da UNESCO parecem unânimes na defesa de políticas voltadas para aqueles grupos imersos na situação de privação absoluta que impede um acesso contínuo e duradouro aos bancos escolares. Todavia, eles não deixam de ressaltar a importância de programas que atingem não somente os que vivem em situação de privação extrema, mas também a todos os pobres de modo geral.

Consta no REPT de 2009 muitos elogios aos propósitos que geraram o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), o qual é tido como aquele voltado a "mitigar as desigualdades nacionais no gasto por aluno" (REPT, 2009, p.154). O documento ressalta que é um modelo inovador este que faz com que estados e municípios repassem um montante daquilo que é arrecado para o FUNDEF e este administra os recursos de modo a devolver um valor mais equitativo para os diversos municípios. Assim, as

[27] "Los patrones de gasto no son inamovibles. Cambian con los patrones de escolarización y como resultado de decisiones de política pública. Durante el decenio de 1990, Brasil presentaba uno de los patrones mundiales de gasto público más inequitativos. El gasto por alumno en los Estados más pobres del Nordeste representaba casi la mitad del gasto en los Estados más ricos del Sudeste. Más recientemente, el programa de financiación redistributiva ha cambiado drásticamente dicho panorama. Muchos gobiernos están intentando corregir, de forma directa, la desigualdad social en educación por medio de nuevos enfoques en la asignación de recursos económicos, acordando más peso, en las modalidades de asignación de recursos, a los grupos y regiones desfavorecidos o a programas especiales" (REPT, 2009, p.153). Versão em Português feita pela autora.

regiões mais pobres podem obter recursos que cubram um patamar mínimo para cada aluno (REPT, 2009, p.154-160). Os formuladores do relatório de 2009 consideram essa experiência do FUNDEF muito exitosa por conseguir democratizar, através de uma política pública, as oportunidades.

> No caso da educação, muito depende de como os governos utilizam as disposições financeiras para lograr maior igualdade de oportunidades e melhorar a prestação de serviços nas zonas pobres. Do ponto de vista da equidade, a pergunta realmente importante não seria se há que descentralizar ou não, mas sim como e o que descentralizar[28] (REPT, 2009, p.159-60).

Verifica-se que a motivação política das equipes produtoras dos relatórios se estende para além do território brasileiro. Os elogios efusivos ao modo de atuar do FUNDEF podem ser lidos como um modelo desejado para o mundo. Nos 10 relatórios produzidos desde 2002, nota-se que há uma constante tentativa de colocar na agenda pública mundial a necessidade de construção de fundo voltado para viabilizar o cumprimento das metas *Educação para Todos*[29]. Os diversos organismos, associações, países, organizações privadas, etc., deveriam ajudar, através de doações, construir uma massa de recursos coletivos para serem distribuídos aos países e grupos mais pobres. Essa seria uma forma de criar, mundialmente, políticas de acesso educacionais mais equitativas.

Assim, o direito universal à educação básica não deveria estar condicionado à capacidade de arrecadação de países e regiões diversos. Tal direito deveria ser posto, no entendimento dos REPTs, ao alcance de todos. Percebe-se que o norte básico que direciona todos os documentos é o que tenta questionar a condenação de uma parte enorme da população do planeta à privação educacional em razão da precariedade de recursos existentes em seus países. Note-se que os relatórios têm dificuldade de enfrentar, de modo mais contundente, as concentrações de renda, recursos e poder existentes naqueles países que condenam suas populações à miserabilidade e ao não-acesso à saúde e à educação.

[28] "En el caso de la educación, mucho depende de cómo los gobiernos utilizan las disposiciones financieras para lograr una mayor igualdad de oportunidades y mejorar la prestación de servicios en las zonas pobres. Desde el punto de vista de la equidad, la pregunta realmente importante no sería si hay que descentralizar o no, sino cómo y qué hay que descentralizar" (REPT, 2009, p.159-69). Versão em Português feita pela autora.

[29] As equipes que produzem os relatórios da UNESCO de monitoramento das metas intituladas *Educação para Todos* tendem a ressaltar que, muitas vezes, faltam, em muitos países, dados acerca das deficiências tanto no processo de aprendizado quanto na infraestrutura educacional (quantas escolas são necessárias para atender a todas as crianças e jovens? Quantas creches? Etc.). Elas dizem que no Brasil, por exemplo, durante a década de 1990 não havia um sistema de dados disponível para os técnicos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceberem políticas de atendimento das necessidades educacionais na primeira infância (0 a 6 anos). Somente em 1996 as creches passaram a ser integradas ao MEC. Dessa forma, no ano seguinte (1997) foi realizado um censo escolar que levantou também dados sobre a situação da educação para crianças de 0 a 6 anos, relacionados a creches e pré-escolas. Somente a partir daí passou-se a fazer um planejamento de implantação de políticas para atingir as crianças na primeira infância. Somente com os dados nas mãos foi possível definir as prioridades (REPT, 2002). "Falta por ver si este sistema mejorado de datos conducirá a una política integral de acceso en el caso de Brasil. Pero el planteamiento parece haber dado ya resultado en la medida en que el Ministerio quiso incluir la primera infancia más allá de la educación preprimaria, e incorporó así este grupo de edad y sus servicios relacionados al debate político." (REPT 2002, p.40). (grifo constante no relatório).

Não há dúvida que o aporte de recursos disponíveis para as áreas da educação e da saúde é muito desigual nas diversas partes do mundo, e isto tem sim de ser colocado na agenda pública internacional, mas é necessário também, para que haja o cumprimento das metas denominadas *Educação para Todos,* enfrentar as condições de desigualdades no interior de cada país. Como afirma Celso Furtado[30] (1967), o modo como cada nação canaliza os recursos gerados socialmente é, significativamente, responsável pela perpetuação das desigualdades e iniquidades. Há muitos países que possuem classes dirigentes e dominantes viciadas a práticas políticas altamente concentradoras de riqueza e poder que impossibilitam o surgimento de qualquer projeto coletivo favorável aos mais pobres. E o fazem porque levam vida nababesca em meio à miséria e à privação extrema de parte expressiva da população. Pode-se perguntar então: Sem políticas que diminuam as desigualdades sociais internas é possível cumprir as diversas metas atuais, tais como os ODMs[31] (Objetivos do Desenvolvimento do Milênio) e *Educação para Todos*?

Talvez esteja aí um dos principais desafios que se antepõem ao cumprimento das metas *Educação para Todos*. Se já é muito difícil fazer com que as metas pactuadas internacionalmente sejam cumpridas, mais difícil ainda é mudar o padrão de utilização da riqueza social em favor da ampliação de um processo educacional que, de fato, seja capaz de habilitar e capacitar os mais pobres não só profissionalmente, mas também politicamente. Isto porque os REPTs procuram correlacionar, em alguns momentos, educação e participação política. O REPT de 2006 traz a seguinte afirmação:

> A correlação entre a educação e a participação política é um fenômeno sobradamente comprovado. Em certa medida, as pessoas instruídas mostram mais inclinação a votar e a preconizar valores democráticos e atitudes mais tolerantes [...]. Também é evidente a existência de uma correlação entre os programas de alfabetização de adultos e o aumento da participação em atividades sindicais e comunitárias, assim como na vida política nacional, sobretudo quando a realização da autonomia é um elemento chave na concepção dos programas de alfabetização[32] (REPT, 2006, p.148).

[30] As formas de apropriação e de utilização desse excedente estão na base dos sistemas de organização social e de estruturação do poder. É no controle das estruturas de poder – assim como na apropriação e utilização do excedente – por grupos cujas motivações não se relacionam de forma principal com a atividade produtiva, que devemos procurar os obstáculos ao desenvolvimento [...]" (FURTADO, 1967, p.124).

[31] Os ODMs (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) foram metas acordadas entre 189 países no ano 2000. Tais metas são: erradicar a pobreza extrema e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater doenças tais como o HIV/AIDS, a malária, a tuberculose; garantir sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (Declaração do Milênio, 2000).

[32] "La correlación entre la educación y la participación política es un fenómeno sobradamente comprobado. En cierta medida, las personas instruídas se muestran más proclives a votar y preconizar valores democráticos y actitudes más tolerantes (Hannum y Buchmann, 2003). También se há puesto de manifiesto la existencia de una correlación entre los programas de alfabetización de adultos y el aumento de la participación en actividades sindicales y comunitarias, así como en la vida política nacional, sobre todo cuando la consecución de la autonomía es un elemento clave em la concepción de los programas de alfabetización" (REPT, 2006, p.148). Versão em Português feita pela autora.

Tem havido muitas polêmicas sobre a possibilidade ou não de associar fortemente a escolarização com a ampliação da participação política, uma vez que, na América Latina, por exemplo, nem sempre tem havido uma correlação entre ter maior grau de instrução e maior interesse pelo bem público, por projetos de melhorias coletivas. Todavia, neste caso pode-se invocar o que tem sido dito por Amartya Sen (1999; 2006; 2008; 2011). Ou seja, se os indivíduos escolarizados não participam da vida política da comunidade local ou nacional, eles o fazem por opção, enquanto que as pessoas privadas de escolarização não têm como fazer essa escolha. Por isso, é necessário que todos tenham acesso aos bancos escolares para terem as condições de fazer suas opções. Uma vez instruídas, as pessoas podem considerar vantajoso participar da vida política. Podem chegar a esse entendimento por compreenderem melhor as condições e o funcionamento da vida social[33].

Considerações Finais

Observe-se que a educação básica é apresentada, na Declaração Educação para Todos de 1990, como a viga mestra do desenvolvimento humano[34], "sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação" (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). Verifica-se, então, que a ADH (Abordagem do Desenvolvimento Humano) já estava, em 1990, embasando as metas denominadas *Educação para Todos*. Havia um movimento simultâneo, a partir de 1990, que atingia as muitas propostas defensoras da inseparabilidade entre desenvolvimento e educação. Os Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs), encomendados, anualmente, pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a partir de 1990, também vão ter como um de seus nortes principais a correlação entre educação, desenvolvimento humano e direitos humanos (REZENDE, 2012; 2012ª).

[33] O conceito de funcionamentos é chave neste debate de Amartya Sen. Ele diz que a abordagem das "Necessidades Básicas" visa "dar às pessoas os meios para realizar certos funcionamentos básicos [...] É possível defender a concepção de pobreza como uma deficiência de capacidades básicas para alcançar certos níveis minimamente aceitáveis. Os funcionamentos relevantes para esta análise podem variar desde os físicos elementares como estar bem nutrido, adequadamente vestido e abrigado, evitar doenças que podem ser prevenidas etc., até realizações sociais mais complexas tais como tomar parte na vida da comunidade, ser capaz de aparecer em público sem [se] envergonhar, e assim por diante. Estes são funcionamentos bem gerais [...], mas a forma específica que suas realizações podem assumir tende a variar de sociedade para sociedade" (SEN, 2008, p.173).

[34] "A ligação entre investimento social e o fim da pobreza é muito forte. Funciona direta e indiretamente. [...]. [O] que quero enfatizar [é] que, quando se gera mais educação, mais saúde, isso em si é uma eliminação da pobreza, pois pobreza não é apenas baixa renda, [é], também analfabetismo, [é], também não ter tratamento médico quando necessário. E ao [se] dar isso, contribui-se diretamente para a eliminação da pobreza. Em segundo lugar, com a expansão da educação e [...] maior empregabilidade de pessoas com mais educação, [com] alfabetizados, em vez de analfabetos, [com] segundo grau, em vez de primário, [com] educação superior, em vez de segundo grau, [com] todos esses níveis, [...] pode[-se] aumentar a qualidade dos recursos humanos envolvidos [e] contribuir não apenas com o crescimento econômico, mas também com um sistema mais compartilhado de crescimento econômico. Se as oportunidades econômicas forem mais compartilhadas, os frutos do crescimento econômico também [o] serão" (SEN, 2001, p.12).

> As recompensas do desenvolvimento humano [...] vão muito além da melhora direta da qualidade de vida, e incluem também sua influência sobre as habilidades produtivas das pessoas e, portanto, sobre o crescimento econômico em uma base amplamente compartilhada (SEN, 2010, p.191).

Pode-se indagar de que modo estes fóruns, conferências e marcos regionais de ação influenciam os governantes e a sociedade civil? Observe-se que não há uma medição exata do grau de influência, mas não se duvida, no entanto, do amplo empenho da UNESCO em tornar os documentos resultantes desses encontros mundiais e/ou regionais "acessíveis a um número maior de pessoas e instituições públicas e privadas" (*Educação para Todos: o compromisso de Dakar*, 1990, p.5).

No que tange às melhorias educacionais, o REPT de 2006 insiste na necessidade de participação da sociedade civil nos processos de implantação e desenvolvimento de políticas educacionais. Desse modo, é fundamental que as pessoas que vão se instruindo tenham o desejo, a disposição e a possibilidade de se inteirar e de contribuir com os avanços educacionais. De forma bastante otimista, o relatório de 2006 destaca que está havendo alguns progressos nesta direção na América Latina, "por exemplo, no Brasil e em El Salvador, onde as organizações da sociedade civil (OSC) participam na supervisão do gasto público em educação[35]" (REPT, 2006, p.82-3).

É interessante observar que o REPT de 2006 está extraindo essa informação de um documento elaborado pela própria UNESCO, referente à ampliação dos controles da sociedade civil sobre as políticas públicas (Schnuttgen[36] y Khan, 2004). Mas, se for examinada detidamente essa informação, é necessário relativizá-la e muito, pois, no caso do Brasil, especificamente, se está muito longe de um processo de participação efetiva da sociedade civil no que diz respeito ao controle dos gastos educacionais.

Assinale-se, no entanto, que o próprio relatório de 2006 procura destacar a fragilidade da participação, em muitas partes do mundo, da sociedade civil na definição de políticas educacionais. Os elaboradores do REPT de 2006 afirmam que algumas vezes os dirigentes permitem participações somente parciais, outras permitem consultas sobre alguns temas educacionais, mas não há diálogos consistentes e duradouros sobre os caminhos que as políticas educacionais devem seguir. Um sinal de participação importante é, segundo eles, quando os sindicatos e associações de docentes são ouvidos sobre as políticas educacionais estabelecidas (REPT, 2006, p.149).

---

[35] "Se observan también progresos en América Latina, por ejemplo en Brasil y El Salvador, donde las organizaciones de la sociedad civil (OSC) participan en la supervisión del gasto público en educación (Schnuttgen y Khan, 2004), o en el África Subsahariana, especialmente en África Occidental, donde la Campaña Mundial por la Educación está iniciando actividades, y en países como Malawi, Uganda, la República Unida de Tanzania y Zambia, donde lãs OSC están supervisando los presupuestos y resultados relativos a las políticas de reducción de la pobreza, en particular las que guardan relación con la educación" (REPT, 2006, p.82-3).

[36] Susana Schnuttgen é da UNESCO e Maria Khan é da ASBAE (Ásia Pacific Bureau for Adult Educacion).

Referências

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). Jomtien. Tailândia. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3. Acesso em: 20/12/2012.

DECLARAÇÃO do Milênio (2000). Nações Unidas. Disponível em: www.undp.org/hdr2001. Acesso em: 20/12/2012.

EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar. 2000. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28/04/2000. Disponível em: http://unesdoc.unesco.or/images/0012/001275/127509porb.pdf. Acesso em 12/10/2013.

FURTADO, Celso. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo, Cia Nacional, 1967

FURTADO, Celso. A reconstrução do Brasil. *Praga*, São Paulo, Hucitec, n.8, p.9-13, ago.1999.

FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HANNUM, E. e BUCHMANNN, C. The consequences of global education expansion. Cambridge, Academia Americana de Letras y Ciencias Sociales, 2003 apud REPTS (2006)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Alfabetización. UNESCO. 2006. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 24/11/2013.

LIAKOPOULOS, Miltos. Análise argumentativa in BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.* Petrópolis, Vozes, 2012. P.218-243.

MARCO Regional de Ação de Santo Domingo (2000) in *EDUCAÇÃO para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, UNESCO/CONSED/Ação Educativa. 2001

MAY, Tim. *Pesquisa social*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

RDH (2000) - Relatório do Desenvolvimento Humano 2000: Direitos Humanos e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2000/download/pt>. Acesso em: 11/03/2013.

RDH (2001) - Relatório de Desenvolvimento Humano 2001: Fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2001/download/pt>. Acesso em: 11/01/2013.

RDH (2003): Relatório de Desenvolvimento Humano/2003: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana. Disponível em http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2003/download/pt. Acesso em: 11/02/13

RDH (2005): Cooperação internacional numa encruzilhada. PNUD/ONU, 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2005/download/pt>. Acesso em: 08/07/2013.

RDH (2010): Relatório de Desenvolvimento Humano: A verdadeira riqueza das nações: caminhos para o desenvolvimento humano. PNUD/ONU. 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2010/download/pt.>. Acesso em: 11/06/2013.

REPTS (2002) - RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: La EPT: ?Va el mundo por el buen camino? UNESCO. 2002. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 18/11/2013.

REPTS (2006)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Alfabetización. UNESCO. 2006. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 24/11/2013.

REPTS (2007)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Primeira infância. UNESCO. 2007. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 16/11/2013.

REPTS (2009)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Marginalização. UNESCO. 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 20/11/2013.

REPTS (2010)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Marginalização. UNESCO. 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 16/10/2013.

REPTS (2011) - RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos*: "Una crisis encubierta: conflictos armados y educación". UNESCO, 2011*. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 20/10/2013.

REPTS (2012)- RELATÓRIO de Monitoramento da Educação para Todos: Jovens, competências e trabalho. UNESCO, 2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda. Acesso em 16/10/2013.

REZENDE, Maria José de. Os Relatórios do Desenvolvimento Humano e a ampliação do acesso à educação aos grupos mais pobres: em pauta o debate sobre capacidades, habilitações e igualdade de oportunidades. *Interacções*, Lisboa, n.21, p.124-151, 2012.

REZENDE, Maria José de. As metas educacionais como eixos articuladores dos Relatórios do Desenvolvimento Humano da ONU. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 28, n.04, p.289-318, 2012ª.

SALLES, Maria José. Política nacional de saneamento: percorrendo caminhos em busca da universalização. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2009. Tese de doutorado. Disponível em: http://www.arca.fiocruz.br Acesso em 18/11/13.

SCHNUTTGEN, Suzana e KHAN, Maria apud *Working document for the fifth EFA – Working group Meding: Civil Society in EFA in the post-Dakar period: a self-reflexive review.* July 2004. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/file. Acesso em: 24/11/13.

SCOTT, John. *A matter of Record: documentary sources in social research*. Cambridge, Polity, 1990.

SEN, Amartya. *Sobre ética e economia*. São Paulo, Cia das Letras, 1999.

SEN, Amartya. Entrevista programa Roda Vida da TV Cultura. 2001. Memória Roda Vida. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br. Acesso em: 02/01/2012.

SEN, Amartya. *El valor de la democracia*. Madrid: El Viejo Topo, 2006.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro, Record, 2008.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo, Cia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. A ideia de justiça. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

VEIGA, José Eli. Osso muito duro de roer. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 01 jan. 2011. C1, p.3.

VEIGA, José Eli. Metas antipobreza. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 08 jun 2011a. C1, p.3.

Oportunidades e marginalização educacional: a visão do relatório educação para todos de 2010

Fabio Akira Shishito[1]

Introdução

O Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos (REPT), editado pela Unesco em 2010, uma década após o estabelecimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e das metas de Educação Para Todos, dedica-se a um balanço dos dez primeiros anos após a chamada Declaração de Dakar. Findada a primeira década do século XXI, observa-se que "ainda existem pelo menos 72 milhões de crianças que se veem privadas de seu direito à educação simplesmente por terem nascido em uma região ou em uma família desfavorecida" (UNESCO, 2010, p.i, tradução livre)[2]. "Chegar aos marginalizados": essa é a preocupação que está no centro das descrições e das prescrições do Relatório EPT 2010.

O contexto do início da segunda década do século XXI mostra uma economia internacional agudamente afetada pela crise deflagrada em 2008. Isso parece ter gerado, entre os autores do relatório ora analisado, uma preocupação a respeito da capacidade dos Estados nacionais de se recuperarem da crise sem colocar por água abaixo os Objetivos do Milênio projetados para 2015. Por esse motivo, as sugestões presentes no documento caminham em duas direções: uma interna, dedicada ao problema dos padrões de distribuição dos investimentos públicos em face dos setores sociais mais vulneráveis à crise, e outra externa, dedicada às formas de financiamento e ajuda internacional entre países pobres e ricos. Sem os arranjos de cooperação internacional há um grande risco, afirmam, de assistirmos a regressões no processo de desenvolvimento humano. Parece sintomático que o assunto escolhido para abrir o documento leve o título (algo apelativo): "A educação em perigo: o impacto da crise financeira".

Diante desse cenário, no qual erige uma construção teórico-política que conecta as noções de "educação", "oportunidades" e "desenvolvimento humano", pretende-se explorar no presente artigo: i) as definições e as articulações da noção de "oportunidades"; ii) sua importância para avaliação da marginalização e iii) o modelo educacional brasileiro aos olhos dos elaboradores do Relatório.

[1] Doutorando em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Contato: akira.shishito@hotmail.com

[2] No original: "en el mundo hay todavía 72 millones de niños que se ven privados de su derecho a recibir educación por el mero hecho de haber nacido en una región o una familia desfavorecidas" (UNESCO, 2010, p. i). Todas as traduções das citações do REPT foram realizadas pelo autor do artigo. Portanto, suprimir-se-á a indicação "tradução livre" daqui em diante, mas manter-se-á o texto original nas notas de rodapé.

A noção de oportunidades mobilizada pelo Relatório, sua aproximação com o pensamento de Amartya Sen e sua abordagem das capacidades

O REPT de 2010 confirma um relativo alinhamento programático do projeto da Unesco com a abordagem mais abrangente do desenvolvimento humano, ou seja, ambos entendem que os esforços reunidos sob a projeto de Educação Para Todos representa um braço do projeto de desenvolvimento humano. Daí decorre, provavelmente, a opção analítica pela noção de oportunidade.

A primeira variável reveladora dos desníveis de oportunidade, segundo o documento, é o binômio inclusão/exclusão. Crianças excluídas da escola são o alvo central das sugestões do Relatório. Reflexões de certa forma consolidadas pela Sociologia da educação, sobretudo francesa, são mobilizadas (embora não apareçam citadas) para avançar na compreensão da engrenagem de reprodução da exclusão. "A pobreza, o baixo nível de instrução dos pais ou o fato de falar um idioma minoritário figuram entre os mecanismos de transmissão mais potentes das desvantagens de uma geração a outra" (UNESCO, 2010, p. 55)[3].

Ainda que incluídas institucionalmente, muitas crianças têm dificuldades de manterem-se na escola ou mesmo dificuldade em atingir os mesmos níveis de acesso ao conhecimento em comparação com crianças advindas de famílias mais ricas. A chamada exclusão desde dentro foi objeto de discussão de Bourdieu (2003).

Pierre Bourdieu buscou desconstruir a ideia de que o insucesso profissional seria fruto, exclusivamente, da não escolaridade e que os eventuais fracassos escolares, por sua vez e, seriam falta de mérito ou dom da criança. Seus estudos, alicerçados pela noção de capital cultural, indicam que "as causas de aparência natural, como o dom ou o gosto, cedem lugar a fatores sociais mal definidos, como a insuficiência dos meios utilizados pela Escola" (BOURDIEU, 2003, p. 220).

O que o autor procura demonstrar é que as mudanças ocorridas no sistema de ensino da França, - com o objetivo de construir um sistema educacional mais inclusivo, tiveram alcance somente do ponto de vista formal. A inserção dos novos grupos não alterou o caráter seletivo de distribuição dos benefícios escolares. O que ocorreu foi um "mascaramento" da seleção, já que o que se fazia pontual passou a ser feito diluído no tempo gerando uma instituição "habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma" (BOURDIEU, 2003, p. 221). A educação, antes era vista, ou mostrada, como meio de se atingir determinada posição social, passou a ser entendida como fim. Tal mudança na perspectiva teria decorrido das transformações que visavam a solucionar o problema da exclusão escolar, mas que, ao contrário, acabaram favorecendo a mesma lógica excludente, dessa vez excluindo pela inclusão.

[3] No original: "La pobreza, el escaso nivel de instrucción de los padres o el hecho de hablar un idioma minoritario figuran entre los mecanismos de transmisión más potentes de las desventajas de una generación a otra" (UNESCO, 2010, p. 55).

Certamente, os autores do Relatório não extraem as consequências (e não se pode, seguramente, cobrar isso deles) dos argumentos de Bourdieu, mas, de todo modo, operam com uma ideia aparentemente similar: os chamados ciclos de desvantagem. Perguntam: "como podem os governos romperem os ciclos de desvantagem educativa que têm acorrentado a tantas crianças, limitando suas oportunidades e promovendo sua marginalização em outros âmbitos?" (UNESCO, 2010, p. 210)[4].

Apesar desse indicativo de análise mais abrangente, o REPT, de forma geral, concentra sua definição de marginalização em aspectos mais pragmáticos. Isto é claramente perceptível quando examina e discute as dificuldades do objetivo número seis de Dakar, cujo conteúdo versa sobre a qualidade da educação. Conquanto reconheçam que alguns dos fatores mais incidentes sobre a desigualdade de oportunidades não dependem em absoluto das crianças, como o nível de renda e educação de seus pais, o lugar onde moram e o "capital cultural" que dispõem (UNESCO, 2010, p. 118), não elaboram sugestões passíveis de causar impacto sobre tais fenômenos, senão que restringem-se a sugerir melhorias no ambiente escolar. "Esse ambiente compreende as infraestruturas materiais dos edifícios escolares, os processos de aprendizagem e a interação entre as crianças e os docentes" (UNESCO, 2010, p. 129).[5]

Embora reconheçamos a relevância dessa matéria – os problemas estruturais da escola –, ela é incongruente com a indicação analítica que percebe as desigualdades de oportunidades derivando de aspectos qualitativamente distintos, como as segregações socioespaciais, as desigualdades de renda, os capitais culturais etc. Isto é, parece haver uma discrepância entre o analiticamente diagnosticado e o politicamente sugerido. Com efeito, o diagnóstico assemelha-se às discussões sociodemográficas sobre oportunidades. De acordo com José Marcos Cunha, por exemplo,

> a população não se redistribui de forma aleatória no território das cidades e isso tem implicações que, na maior parte das vezes, supera a simples aglutinação de 'semelhantes' no espaço passando a ter impactos sobre a forma como estes vivem e se reproduzem socialmente. [...] [A] segregação socioespacial, via de regra, implica também em desigualdade de acesso às oportunidades oferecidas por nossas cidades, em especial, por nossas maiores regiões metropolitanas (CUNHA, 2010, p. 65-66).

A abordagem sociodemográfica trabalha com a ideia de que as desigualdades sociais historicamente construídas têm também sua expressão espacial, isto é, as populações socialmente mais vulneráveis e as mais privilegiadas possuem correspondência socioespacial. Consequentemente, nos diferentes espaços estão disponíveis oportunidades distintas. Uma das formas de compreender essa relação entre segregação socioespacial e desigualdades sociais é a chamada abordagem da "geografia de oportunidades", ponto de vista que considera a consequência do lugar de

[4] No original: "¿Cómo pueden los gobiernos romper los ciclos de desventaja educativa que tienen aherrojados a tantos niños, limitando sus oportunidades y fomentando su marginación en otros ámbitos?" (UNESCO, 2010, p. 210).

[5] No original: "Ese entorno comprende las infraestructuras materiales de los edificios escolares, los procesos de aprendizaje y la interacción entre los niños y los docentes" (UNESCO, 2010, p. 129).

vivência sobre o *habitus* dos indivíduos e dos grupos sociais em razão da existência, ou não, de elementos objetivos como equipamentos sociais básicos de saúde, segurança, educação etc. (CUNHA, 2010). "Assim, a ação – ou talvez a não ação – do estado é, via de regra, um dos elementos chaves para se entender essa questão, já que dela depende boa parte das oportunidades que levariam a se obter um melhor padrão de vida" (CUNHA, 2010, p. 70).

O REPT entende que são marginalizados justamente os indivíduos que congregam características sociais (extrema pobreza, pertencimento a minorias étnicas etc.) e demográficas (moradores de zonas rurais afastadas dos centros urbanos, moradores de bairros urbanos empobrecidos etc.) os quais, portanto, devem ser alvo privilegiado das políticas de inclusão educacional, tanto mediante previsão orçamentária interna, quanto mediante ajuda internacional. "Este relatório parte da ideia de que a marginalização educacional é uma modalidade de desvantagem aguda e persistente, arraigada em desigualdades sociais subjacentes" (UNESCO, 2010, p. 153)[6].

E qual seria o entendimento de Amartya Sen a respeito da noção de oportunidade? Sen entende a oportunidade como objeto de abordagens igualitárias, entretanto, essa abordagem se mostrará limitada caso não haja um cuidado teórico e político com o processo amplo de *realização* e *liberdade para realização* dos objetivos individual e socialmente traçados. De acordo com Sen, a noção de "igualdade de oportunidade" tem sido amplamente mobilizada pela literatura de políticas públicas, contexto que a define "em termos de igual disponibilidade de algum *meio em particular,* ou com referência à igual aplicabilidade (ou igual *não*-aplicabilidade) de algumas *barreiras ou restrições específicas*" (SEN, 2008, p. 37).

Definida dessa forma, segundo o autor, a igualdade de oportunidades não corresponde a "algo como igualdade de liberdades *abrangentes*" (SEN, 2008, p. 37), ou igualdade de capacidades, já que pode desconsiderar a diversidade essencial dos seres humanos, permanentes e contingentes, e, além disso, pode negligenciar a existência de iguais meios (renda, por exemplo) que não significam iguais fins para indivíduos e grupos distintos.

O que Sen (2008) parece afirmar é que a noção de "igualdade de oportunidades", concebida como oferecimento de um meio, não satisfaz sua ideia de igualdade de capacidades, já que essa diz respeito a um meio, assim como a um fim, uma realização. Para ele, além disso, é preciso garantir uma eficiência na transformação da liberdade ou da oportunidade em uma realização ou um objetivo. Tendo essas definições em mente, vejamos como o REPT 2010 entende e operacionaliza a ideia de "igualdade de oportunidades".

Um primeiro aspecto da noção de oportunidade da qual lança mão o REPT 2010 é a existência de uma face jurídica – elemento não referido por Sen, embora seja possível compreender que esteja implícito em sua elaboração teórica – disposta em algumas convenções internacionais.

[6] No original: "Este Informe parte de la idea de que la marginación educativa es una modalidad de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes" (UNESCO, 2010, p. 153).

> Esse conceito ocupa um lugar preferencial nos múltiplos instrumentos internacionais de direitos humanos, começando pela Declaração de Direitos Humanos de 1948. A Convenção sobre os Direitos das Crianças, aprovada em 1989, assinala a obrigação de os governos adotarem medidas para tornar realidade o direito à educação 'progressivamente e em condições de igualdade de oportunidades' (Nações Unidas, 1989, Artigo 28 apud UNESCO, 2010, pp. 153-154)[7].

A igualdade de oportunidade assegurada pelas Convenções, entretanto, não se traduz em políticas públicas por algum tipo de automatismo. Cientes disso, os técnicos responsáveis pela construção do Relatório indicam caminhos para que os governos direcionem suas ações a fim de diminuir as distâncias entre quem tem oportunidades garantidas e quem dispõe de quase nenhuma oportunidade.

> Traduzir o direito fundamental de todo ser humano à educação em um direito real exige a aplicação de medidas em diversos níveis [...]. O gasto público redistributivo pode contribuir para superar a lacuna separatista entre ricos e pobres. Mas, se a igualdade não constitui uma prioridade dos orçamentos nacionais, esses podem produzir efeito contrário e reforçar as desigualdades já existentes (UNESCO, 2010, p. 210-211)[8].

Com efeito, os autores do REPT têm consciência de que muitas "das medidas necessárias para superar a marginalização na educação se situam no ponto de intersecção entre a política de educação e as estratégias de reforma mais amplas" (UNESCO, 2010, p. 14, tradução livre)[9]. Porém, observa-se que, passados 23 anos do estabelecimento dos compromissos de Dakar, apesar de alguns avanços, a marginalização ainda é um problema grave. Isso talvez tenha se dado, afirma o REPT, em razão de uma crença corrente da educação como redentora dos males sociais. Fundado nessa concepção, a despeito do aumento de crianças matriculadas, entre elas crianças de grupos vulneráveis, o processo de marginalização não foi interrompido, culminando na clareza de que a marginalização se reproduz, em grande medida, em função de desvantagens herdadas, materiais e não-materiais.

Além do mais, percebeu-se que há desvantagens que se reforçam mutuamente.

---

[7] No original: "Este concepto ocupa un lugar preferente en múltiples instrumentos internacionales de derechos humanos, empezando por la Declaración de Derechos Humanos de 1948. La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, señala que los gobiernos tienen la obligación de adoptar medidas para hacer realidad el derecho a la educación 'progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades'" (Naciones Unidas, 1989, Artículo 28 apud UNESCO, 2010, p. 153-154).

[8] No original: "Traducir el derecho fundamental de todo ser humano a la educación en un derecho real exige la aplicación de medidas a diversos niveles [...].El gasto público redistributivo puede contribuir a colmar la brecha que separa a ricos y pobres. Pero si la igualdad no constituye uma prioridad de los presupuestos nacionales, éstos pueden producir el efecto contrario y reforzar las desigualdades ya existentes" (UNESCO, 2010, p. 210-211).

9 No original: "Muchas de las medidas necesarias para superar la marginación en la educación se sitúan en el punto de intersección entre la política de educación y las estrategias de reforma más vastas" (UNESCO, 2010, p. 14).

> A pobreza e as desigualdades em razão do sexo reforçam consideravelmente as desvantagens derivadas do pertencimento étnico, do idioma, de alguma deficiência ou do fato de viver em zonas rurais, fechando, assim, as portas da educação à milhões de crianças. Igualmente, a estigmatização e as discriminações sociais constituem poderosos fatores de marginalização no campo da educação (UNESCO, 2010, p. 155)[10].

Tais considerações são altamente relevantes, sobretudo para regiões que convivem com um grau de heterogeneidade social elevado. Países como Bolívia, Peru ou México, por exemplo, presenciam desigualdades assentadas em pertencimentos étnicos as quais merecem atenção particular das políticas públicas. Do mesmo modo, assimetrias de oportunidades em razão do sexo marcam a estrutura social de muitos países. O desafio de universalizar com particularidade, portanto, precisa ser enfrentado com cuidado. Nesse sentido, deste momento em diante, dar-se-á atenção aos critérios mobilizados para se pensar a marginalidade educacional e o papel do modelo brasileiro na elaboração de sugestões para mundo.

Marginalização educacional e a representação do Brasil na definição do papel do Estado

Definir o que é marginalização em educação, os autores do Relatório sabem, não é algo fácil. Isso porque os contextos sociais, econômicos e políticos sob os quais se constroem sistemas educacionais nos diferentes países são muito heterogêneos. Mas esse é um desafio inescapável da maioria dos projetos elaborados no interior da ONU ou de alguma de suas agências, como a UNESCO, o PNUD, a UNICEF, entre outros.

Desse modo torna-se imprescindível para quem elabora tais projetos definir critérios com, preferencialmente, caráter generalizante, ou seja, que possam ser pensados, senão para todos, ao menos para o maior número possível de países. Nos esforços chamados Educação para Todos, entretanto, não foram construídos índices ou formas de mensuração objetivas para empreender comparações de avanços, paralisias ou retrocessos. Os autores do documento optam por exaltar determinadas políticas educacionais realizadas, em seus entendimentos, de maneira virtuosa em alguns países, e mobilizá-las como formas de sugestão para os demais.

O Brasil, nesse empreendimento, aparece muitas vezes como detentor de políticas exemplares no campo educacional e favorecedoras do combate à marginalização. Ensino técnico e profissional, tempo de estudo e analfabetismo, capacitação docente e distribuição de renda são os principais setores da política educacional brasileira destacados pelos autores do REPT 2010. Em outras variáveis, como local de moradia e distância em relação à escola, no entanto, o Brasil ainda apresenta dificuldades.

[10] No original: "La pobreza y las desigualdades basadas en el sexo refuerzan considerablemente las desventajas derivadas de la pertenencia étnica, el idioma, la discapacidad o el hecho de vivir en zonas rurales, cerrando así las puertas de la educación a millones de niños. Asimismo, la estigmatización y la discriminación sociales constituyen poderosos factores de marginación en la esfera de la enseñanza" (UNESCO, 2010, p. 155).

O ensino técnico e profissional, segundo o documento, não tem, sobretudo no mundo dos chamados países em desenvolvimento, aos quais são direcionadas as propostas, um prestígio social tal como tem a educação superior, sendo vistos como "uma educação de segunda classe que oferece vantagens limitadas em matéria de emprego" (UNESCO, 2010, p. 7) [11]. Dado esse *status* de relativa subalternidade dessa modalidade educacional e entendendo que, na verdade, ela é um elemento importante da engrenagem de combate à marginalização, os autores do relatório asseveram o seguinte:

> Modificar essa imagem exigirá a realização de reformas de longo alcance. Os sistemas de ensino profissional que funcionam com êxito geralmente estabelecem uma sólida vinculação entre o universo escolar e o mundo laboral, o qual exige uma participação ativa do setor privado. No Brasil, por exemplo, uma das características do sistema apoia-se no fato de que a federação de empresários é um provedor importante de serviços educacionais, apoiando a formação de alta qualidade orientada aos setores nos quais há *déficit* de mão de obra. O currículo e os enfoques são também importantes. Ocorre com demasiada frequência a não centralização do ensino profissional na aquisição de competências de aprendizagens gerais e flexíveis que capacitem para seguirem aprendendo, senão que se focalize na aquisição de competências técnicas limitadas (UNESCO, 2010, p. 7)[12].

A referência ao modelo brasileiro se dá em vistas da atuação do chamado sistema "S" (SENAI, SENAC, SESI, SEST/SENAT). Na maioria dos países, afirma-se no documento, são os governos os principais responsáveis pela orientação da educação profissional, assim como pela supervisão e regulamentação. No entanto, tem emergido experiências notórias, de acordo com o documento, de países em que há participação de setores patronais, sindicatos, organizações da sociedade civil etc., no processo de elaboração e implementação de ensino técnico e profissional. "Entidade profissionais, organismos normativos e estruturas nacionais de qualificação tratam de estabelecer normas uniformes e previsíveis que permitam aos empregadores avaliarem as competências de seus eventuais empregados" (UNESCO, 2010, p. 88)[13]. O caso exemplar trazido pelo documento é o "Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) do Brasil, um dos sistemas de ensino profissional mais eficazes dos países em

[11] No original: "La enseñanza técnica y profesional sigue conservando prácticamente intacta la imagen de una educación de segunda classe que ofrece ventajas limitadas en materia de empleo" (UNESCO, 2010, p. 7).
[12] No original: "Modificar esa imagen va a exigir la realización de reformas de largo alcance. Los sistemas de enseñanza profesional que funcionan con éxito suelen establecer uma sólida vinculación entre el universo escolar y el mundo laboral, lo cual exige una participación activa del sector privado. En Brasil, por ejemplo, una de las características del sistema estriba en el hecho de que la federación de empresarios es un proveedor importante servicios educativos, que dispensa formación de alta calidad orientada hacia sectores en los que hay déficit de mano de obra. El currículo y los enfoques didácticos son también importantes. Ocurre con demasiada frecuencia que la enseñanza profesional no se centra en la adquisición de competencias de aprendizaje generales y flexibles que capaciten para seguir aprendiendo, sino que se focaliza en la adquisición de competencias técnicas limitadas" (UNESCO, 2010, p.7).
[13] No original: "Entidades profesionales, organismos normativos y estructuras nacionales de calificación tratan de establecer normas uniformes y previsibles que permitan a los empleadores evaluar las competencias de sus eventuales empleados" (UNESCO, 2010, p.88).

desenvolvimento [e] que está administrado pela Confederação Nacional da Indústria" (UNESCO, 2010, p. 89)[14].

Outro aspecto destacado para avaliar a marginalização é a quantidade de anos de estudo e o analfabetismo. "A qualquer escala global, o fato de ter cursado menos de quatro anos de estudo – o tempo mínimo para adquirir o conhecimento básico de leitura, escrita e cálculo elementar – constitui um sinal de extrema desvantagem" (UNESCO, 2010, p. 10)[15]. Consoante o relatório, além do mais, o analfabetismo deve ser visto sob a ótica dos direitos humanos, o que torna sua erradicação um dos prementes desafios do desenvolvimento no século XXI, haja vista que ainda é grande, no mundo, a parcela da população em tal condição (UNESCO, 2010, p.107).

Diferente do ensino profissional, no entanto, os êxitos e dificuldades da chamada educação básica devem ser respondidos pelos administradores públicos. O Estado, assim, é objeto da observação dos autores do relatório e, tal como ocorre em outras frentes de atuação da ONU, como o projeto de desenvolvimento humano capitaneado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), ele é fonte de acirradas disputas, ou seja, elaboram-se narrativas de engrandecimento de determinadas práticas estatais que transmite aos gestores dos diferentes países o entendimento do papel do Estado do órgão internacional.

Nesse processo de elaboração narrativa do papel do Estado, diga-se novamente, o Brasil cumpre um papel relevante no entendimento dos autores dos relatórios. Uma das temáticas em que se pode observar tal procedimento – e que, de resto, ajuda a entender a noção de marginalização operada pelos autores dos documentos – é a relação entre pobreza e marginalização educacional, ou pobreza e oportunidades, pensando na chave de Sen. Vejamos o que relata o REPT de 2010 a esse respeito:

> A redistribuição do gasto público é um dos elementos essenciais para tornar extensivos os direitos e ampliar a oferta de oportunidades. *Como a marginalização na educação está unida à pobreza*, as regiões mais pobres são, frequentemente, as que têm menos capacidade para mobilizar recursos. A maioria dos países conta com um elemento redistributivo em suas finanças públicas, mas, geralmente, não são muito desenvolvidos. O programa de transferências de recursos financeiros, aplicado com resultados positivos no Brasil pelo governo federal, é um exemplo ilustrativo do propósito de reduzir os importantes *déficits* de financiamento educacional nos estados federados. (UNESCO, 2010, p. 14, grifo nosso)[16].

[14] No original: "Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) de Brasil, uno de los sistemas de enseñanza profesional más eficaces de los países en desarrollo, está administrado por la Confederación Nacional de Industria" (UNESCO, 2010, p. 89).

[15] No original: "A cualquier escala global, el hecho de haber cursado menos de cuatro años de estudios – el tiempo mínimo para adquirir el conocimiento básico de la lectura, la escritura y el cálculo elemental – constituye un signo de extrema desventaja" (UNESCO, 2010, p. 10).

[16] No original: "La redistribución del gasto público es uno de los elementos esenciales para hacer extensivos los derechos y ampliar la oferta de oportunidades. Como la marginación en la educación va unida a la pobreza, las regiones más pobres suelen ser las que tienen menos capacidad para movilizar recursos. La mayoría de los países cuentan con un elemento redistributivo en su hacienda pública, pero no suelen estar muy desarrollados. El programa de transferencias de recursos financieros, aplicado con resultados positivos en Brasil por el gobierno federal, es un ejemplo ilustrativo del propósito de reducir los importantes déficits de financiación de la educación en los Estados federados" (UNESCO, 2010, p. 14).

A referência, nesse caso, é o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), hoje FUNDEB[17]. O conceito do fundo é entendido como exemplo de iniciativa estatal para combater um aspecto importante do processo de marginalização: as disparidades regionais.

> Além das medidas em matéria de contratação e a distribuição geográfica, também é necessário lograr que os professores adquiram as competências necessárias para combater a marginalização em aula. O programa FUNDEF do Brasil dedica 60% de seus recursos a contratar e capacitar os docentes para que trabalhem nos estados mais pobres do país. A presença de professores competentes contribui para evitar que os alunos repitam seus cursos ou abandonem os estudos e, provavelmente também contribui para que entrem no ensino fundamental em seu devido tempo (VEGAS, 2007) (UNESCO, 2010, p. 224)[18].

Não adentraremos em profundidade nos mecanismos de funcionamento do Fundeb, mas alguns dados merecem destaque. O Fundeb é composto por impostos de arrecadação estadual. Atualmente, 20% de algumas receitas são destinados ao fundo educacional, entre elas ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), ITCMD (Impostos sobre Transmissão de Causa Mortis e Doações) e cota parte de 50% do ITR (Imposto Territorial Rural) devida às administrações municipais[19].

No entanto, ainda que visto com bons olhos pelos técnicos da Unesco e outros organismos internacionais, como o Banco Mundial, o mecanismo de financiamento do Fundeb reflete precisamente o caráter concentracionista da estrutura de distribuição patrimonial e de renda brasileira. Dentre as receitas citadas, por exemplo, estão fontes de tributação de grandes fortunas e propriedades como o ITCMD, o qual incide sobre heranças e doações, e o ITR, que taxa imóveis rurais. O primeiro "respondeu, em 2010, por apenas 0,2% da carga tributária brasileira e por 0,74% da arrecadação tributária dos Estados e do Distrito Federal" (DIEESE, 2013, p. 13). Ao passo que o ITR representou "apenas 0,07% da receita administrada pela Receita Federal do Brasil em 2012 e 0,04% da Carga Tributária Brasileira em 2011" (DIEESE, 2013, p. 15). Dada a configuração da concentração fundiária no Brasil, em que aproximadamente 52% das terras (243 milhões de hectares) estão concentradas em cerca de 1,62% de propriedades (63 mil imóveis)[20], percebe-se, ainda, uma dificuldade por parte do Estado de (re)elaborar um sistema fiscal efetivamente distributivo.

---

[17] "O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006" (FUNDEB, 2014).

[18] "Además de las medidas en materia de contratación y la distribución geográfica, también es necesario lograr que los maestros adquieran las competencias necesarias para contrarrestar la marginación en el aula. El programa FUNDEF de Brasil dedica el 60% de sus recursos a contratar y capacitar a docentes para que trabajen en los Estados más pobres del país. La presencia de maestros competentes contribuye a evitar que los alumnos repitan curso o abandonen los estudios, y probablemente también a que ingresen en el primer grado a su debido tiempo (VEGAS, 2007)" (UNESCO, 2010, p. 224).

[19] Fonte: FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (http://www.fnde.gov.br).

[20] Fonte: MDA – INCRA. Os valores estão aproximados e dizem respeito às informações de abril de 2012. Para o cálculo utilizei apenas os imóveis rurais da classe de área "propriedade". Ver: http://www.incra.gov.br.

Outro critério selecionado para dar conta da noção de marginalização são as desigualdades relacionadas com o lugar de moradia. O que está em questão, portanto, são as oportunidades de acesso, que não têm a ver somente com as possibilidades de aceitação na escola, mas, sobretudo, de poder ir à escola com segurança.

> A distância entre a casa e a escola segue representando um obstáculo importante para lograr a educação para todos. Isto é particularmente verdadeiro no que se refere às meninas, devido aos problemas de segurança que envolvem grandes trajetos até a escola (UNESCO, 2010, p. 210)[21].

Neste aspecto, o Brasil aparece como modelo negativo, sobretudo em razão de estados no Nordeste como Alagoas, Maranhão, Paraíba e Piauí, em cujas regiões mais pobres, zonas rurais e periferias urbanas, detectou-se uma relação relevante entre analfabetismo e pobreza. Diante de situações como essas, os autores do documento veem a necessidade de exercer o princípio da educação como direito fundamental, ou melhor, transformar tal princípio em medidas concretas que afrontem as desigualdades, em seus mais variados níveis, e, consequentemente, ampliem as oportunidades educacionais. Os Estados nacionais, nesse caso, têm um papel importante em razão da capacidade (relativa) de colocar em andamento um padrão de alocação de recursos redistributivo. Em contrapartida, afirma o documento, "se a igualdade não constitui uma prioridade dos orçamentos nacionais, eles podem produzir o efeito contrário e reforçar as desigualdades já existentes" (UNESCO, 2010, p. 210-211)[22].

O impacto, ou o grau de impacto, que esse tipo de assertiva gera nos centros de decisões é algo difícil de apreender. Há, certamente, uma economia das decisões políticas que leva em consideração as análises, os diagnósticos e os prognósticos das agências internacionais como a UNESCO, o PNUD, o Banco Mundial, entre outros, senão pelos ganhos materiais diretos, pelos capitais simbólicos adquiridos; afinal, um Estado ou um órgão público que empreende uma ação em favor da educação, geralmente é bem visto pelo olhar público.

Não adentraremos aqui na tese do caráter tecnocrático a permear o tratamento das exclusões por parte das agências internacionais[23], sobretudo porque parece insuficiente afirmar tal característica. As dinâmicas de atuação dos Estados nacionais em face das sugestões de tais agências são, certamente, atravessadas por muitos elementos. Tomar o Estado como agente passivo num arranjo tecnocrático seria subestimar as forças operantes no interior do Estado – elites políticas, econômicas e burocráticas.

Ainda assim, parte-se aqui da ideia de que os discursos produzidos por tais agentes internacionais direcionam, em alguma medida, as ações dos agentes estatais, quando nada, por incidirem sobre o grau de legitimidade dos administradores do

[21] No original: "La distancia entre el hogar y la escuela sigue representando un obstáculo importante para lograr la educación para todos. Esto es particularmente cierto en lo que se refiere a las niñas, debido a los problemas de seguridad que entrañan los largos trayectos a la escuela" (UNESCO, 2010, p. 210).
[22] No original: "si la igualdad no constituye uma prioridad de los presupuestos nacionales, éstos pueden producir el efecto contrario y reforzar las desigualdades ya existentes" (UNESCO, 2010, p. 210-211).
[23] Para tal debate pode-se conferir (IVO, 2006).

Estado em âmbito doméstico. Imaginemos a hipótese de determinado Estado voltar as costas, em absoluto, aos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODMs) ou às sugestões da UNESCO. Não é difícil imaginar que isso cause algum abalo na legitimidade dos dirigentes do Estado diante da sociedade.

Diante desses fatos, parece relevante aprofundar os entendimentos de tais agentes em suas análises e sugestões. Para superar a marginalização, diz o REPT de 2010:

> [...] é preciso aumentar, sem dúvida, o gasto *per capita* destinado aos mais desfavorecidos, enquanto o sistema público de financiamento tende a ir em direção contrária. O resultado é um círculo vicioso no qual a pobreza e as baixas rendas limitam o acesso à educação e a privação educacional reforça a pobreza e as desigualdades regionais (UNESCO, 2010, p. 239)[24].

Nesse cenário, é inescapável, afirmam os autores do documento, um compromisso em favor de uma redistribuição dos recursos públicos, caso se tencione atacar os processos de marginalização. Aqui, novamente, o Brasil aparece como exemplar. Não obstante em grande parte do mundo, sobretudo no chamado mundo "em desenvolvimento", ainda sejam persistentes as desigualdades regionais, países como o Brasil têm empreendido programas de transferência de renda nacional para tentar recuperar as desigualdades de financiamento do setor educacional. "Até agora tem logrado reduzir as diferenças, ainda que persistam amplas disparidades" (UNESCO, 2010, p. 239)[25].

Considerações Finais

Necessário fosse destacar um aspecto chave das discussões propostas pelo Relatório de 2010, dentre um número grande de temáticas relacionadas à educação, diríamos que o problema do financiamento da educação está no centro das preocupações dos técnicos do órgão internacional. É possível realizar análises das mais diversas sobre pressupostos teóricos, políticos, culturais e econômicos basilares das análises deste projeto empreendido pela UNESCO, algo que, seguramente, não é possível realizar nesse momento. Entretanto, a temática do financiamento deixa pistas interessantes para compreendermos os pilares teóricos e políticos subjacentes aos Relatórios.

Está entre essas pistas o tratamento unilateral da marginalização, majoritariamente como efeito, ou seja, pouco se fala de possíveis causas da marginalização, o que empresta limitações também às sugestões. À medida que se abandona, por exemplo, noções como "subdesenvolvimento" (FURTADO,

[24] No original: "[...] hay que aumentar sin duda el gasto per cápita destinado a los más desfavorecidos, mientras que el sistema público de financiación tiende a ir en dirección contraria. El resultado es un círculo vicioso, en el que la pobreza y los bajos ingresos limitan el acceso a la educación y la penuria de educación refuerza la pobreza y las desigualdades regionales" (UNESCO, 2010, p. 239).

[25] No original: "Hasta ahora se ha logrado reducir las diferencias, aunque persisten amplias disparidades" (UNESCO, 2010, p. 239).

1995; 1974) – por meio das quais buscavam elaborar um esquema explicativo das causalidades do processo de subdesenvolvimento – em favor de operar com a ideia de "países em desenvolvimento", tendem a desaparecer as antinomias relativas aos polos da configuração centro-periferia e, por outro lado, a ressaltar uma solidariedade (supostamente) global. Não por acaso o fortalecimento das ideias de direitos *humanos,* desenvolvimento *humano,* educação *para todos*.

Em suma, as contradições são relativamente diluídas nas concepções generalizantes. Obviamente, não é o caso de abandonar completamente tais noções, já que elas cumprem um papel relevante no assim chamado processo civilizatório, mas, talvez, trazer para dentro de seus significados os conflitos e contradições que também as compõem.

De resto, o REPT 2010 mantém uma ideia ambígua do papel do Estado no processo de desenvolvimento educacional e humano. Se bem que advogue claramente a importância do setor público para viabilização do projeto – e isso se tornaria possível, em épocas de crise internacional como a vigente, mediante recuperação do crescimento das economias nacionais para que o Estado possa recuperar seus ganhos orçamentários – o Relatório ainda destaca o montante de verba pública destinada ao resgate dos bancos privados alavancas da crise de 2008. Além do mais, lançam mão de grandes estudos estatísticos como alerta para as grandes perdas orçamentárias que os Estados, sobretudo dos países mais pobres, estão fadados a sofrer caso não haja um esforço emergencial para a recuperação da economia, o que promove, em certa medida, a justificativa do salvamento público dos bancos privados colapsados.

> O crescimento econômico coloca mais recursos à disposição dos governos graças à tributação. Ademais, a proporção da renda nacional arrecadada pelo Estado tende a aumentar à medida que a pobreza diminui; o crescimento econômico é uma condição importante para uma redução contínua da pobreza (UNESCO, 2010, p. 25)[26].

Quem e como deve(m) financiar a educação, deveras, são preocupações centrais dos autores do Relatório. De fato, o estatuto alcançado pela "educação", sobretudo após as experiências alemã, japonesa e sul-coreana, de "desenvolvimento" tardio com forte investimento estatal em educação, parece ter alçado esse aspecto – sem dúvida importante – da organização social ao estatuto de "santo redentor" dos países "em desenvolvimento". Decorre daí que muitos esforços em favor da educação são pensados e colocados em andamento, o que parece um desdobramento importante. Mas, por outro lado, em nome do "santo", muitos projetos políticos, leia-se concepções de organização das sociedades, são implementados sem grandes questionamentos. Chegar ao produto final de questões como: quais interesses estariam por detrás da sobrevalorização do modelo educacional brasileiro e do padrão de ação do Estado no

[26] "El crecimiento económico pone más recursos a disposición de los gobiernos gracias a la tributación. Además, la proporción de la renta nacional recaudada por el Estado tiende a aumentar a medida que la pobreza disminuye, y el crecimiento económico es una condición importante para una reducción continua de la pobreza" (UNESCO, 2010, p. 25).

combate à marginalização e qual projeto político orienta tal sobrevalorização parece uma tarefa que cabe às Ciências Sociais.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação.* Petrópolis: Vozes: 2003.

LIMA, Marcos Costa. *A crise financeira de setembro de 2008 é também uma crise de paradigma.* Disponível em: http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/184/150. Acesso em: 08/12/2013.

CUNHA, J.M.P. Planejamento municipal e segregação socioespacial: por que importa? In: BAENINGER, R. (org.) *População e Cidades:* subsídios para o planejamento e para as políticas sociais. Campinas: NEPO/ Brasília: UNFPA, 2010.

DIEESE. *10 Ideias para uma Tributação mais Justa.* São Paulo: DIEESE, 2013.

FUNDEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12407&Itemid=725. Acesso em: 02/05/2014.

FURTADO, C. A Invenção do Subdesenvolvimento. *Revista de Economia Política.* Vol. 15, nº 2 (58), abril-junho/1995.

_____. *O mito do desenvolvimento econômico.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

IVO, Anete B. L. A reconversão da questão social e a retórica da pobreza nos anos 1990. In: CIMADAMORE, A; HARTLEY, D; SIQUEIRA, J. *A pobreza do Estado:* reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

SEN, Amartya. *Desigualdade reexaminada.* Rio de Janeiro: Record, 2008.

UNESCO. *Llegar a los marginados.* Paris: UNESCO, 2010.

Os sentidos do discurso da UNESCO: REPT/2002, 'vai o mundo por um bom caminho?' e a realidade da educação brasileira

Joana D'Arc Moreira Nolli[1]
Lidiane Rebouças Santos[2]

Introdução

A Organização das Nações Unidas para Ciências, Educação e Cultura (UNESCO), uma das agências especializadas do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas (ONU), o mais importante organismo de cooperação internacional no campo das ciências, da educação e da cultura exerce atividades em quase todos os países do mundo, marcando mais sua atuação nos países em desenvolvimento. Em 2000, no Foro Mundial sobre a Educação de Dakar[3], foi assinado um documento de compromissos (Marco de Ação de Dakar) assumidos pelos países-membros da ONU. Este documento estabelece objetivos e metas da Educação Para Todos (EPT) – incluindo os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) estabelecidos pela ONU em 2000 referentes à educação. As metas dos ODM devem ser atingidas até 2015, já que são amplas as parcerias no âmbito de cada país e, financeiramente, há a cooperação com agências e instituições regionais e internacionais e ainda são asseguradas e mantidas pelos governos nacionais.

A UNESCO, como coordenadora dos compromissos assumidos, e, portanto, como órgão responsável pela elaboração dos relatórios da EPT, publicou o primeiro deles em 2003 – Educação para todos. Vai o mundo por um bom caminho?[4] (trad. nossa) – no qual analisa os avanços, ou não, nos anos 2000/2002 e propõe novas ações para o alcance das metas e objetivos do programa, demarcando-se como uma instituição que, de um lado, propõe um modelo de educação que contribua para o desenvolvimento sustentável, eliminando a pobreza extrema, a fome e tratando a educação como um direito de todos os seres humanos, mas que, pela sua posição política e pela necessidade de alocar valores para efetivar suas ações, coloca questões ideológicas que requerem uma análise que de-superficialize e problematize as maneiras de ler.

---

[1] Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina/UEL (2005). Prof.ª de Sociologia do Estado do Paraná, colaboradora e bolsista CAPES do Observatório da Educação (OBEDUC), projeto de pesquisa e extensão nº 20727, "O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná (2013-2016)"/UEL e Profª Colaboradora no projeto de pesquisa nº 08825 "O combate às desigualdades nas suas muitas dimensões: as propostas dos relatórios do desenvolvimento humano (RDHs) das nações unidas (ONU) entre 1990 e 2010"/UEL. Contato: joana@dnconect.com.br

[2] Graduanda do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina/UEL e colaboradora e bolsista CAPES do Observatório da Educação (OBEDUC), projeto de pesquisa e extensão nº 20727, "O Ensino Médio no Brasil: análise comparativa das múltiplas desigualdades socioeducacionais nas microrregiões do Paraná (2013-2016)"/UEL.

[3] Os Foros Mundiais para a Educação acontecem de dez em dez anos, sendo que o anterior ao de Dakar ocorreu em março de 1990 em Jomtiem na Tailândia e o plano de ação da Declaração Mundial de EPT foi "Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem".

[4] Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?

Assim, neste artigo, tem-se a intenção de analisar o discurso da UNESCO sobre a educação no Brasil a partir da teoria e método da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, influenciada por Michel Pêcheux (1938-1983), uma vez que o discurso como objeto de estudo abre possibilidades de colocar novas questões para os pesquisadores em Ciências Sociais, pois mostra a ligação entre língua, sociedade/história e ideologia, isto é, mostra que a apreensão do funcionamento da linguagem, enquanto processo significativo, precisa ser referida necessariamente à exterioridade. Tais possibilidades permitem que o discurso sobre a educação no Brasil seja analisado enquanto textualidade, e o sujeito do discurso – a UNESCO – como uma instituição que produz sentidos que possuem uma evidência aparente, mas que ocultam o processo de formação do sujeito e dos sentidos.

E mais, já que a AD possibilita que o analista "individualize" o seu dispositivo teórico, ou seja, propicia que a partir de uma análise específica o pesquisador interprete de acordo com os instrumentos teóricos do seu campo disciplinar, a concepção de "Processos Sociais" e de "Formação de Estados e construção das nações" de Norbert Elias (2006)e as propostas de Stephen Castles (2002) sobre como "Estudar as Transformações Sociais" são, neste artigo, norteadoras de questões como: o processo de desenvolvimento educacional global proposto no relatório da UNESCO é viável para o Brasil?; existe vontade política, mesmo recebendo o apoio necessário para o cumprimento das metas da EPT, de efetivá-las?; o discurso do REPT sobre os avanços da educação do Brasil expressa um processo real de desenvolvimento/progresso educacional/social.

Desse modo, tendo a AD como dispositivo analítico, a teoria dos processos sociais e de formação de Estados e construção das nações de Elias, as propostas de Castles como instrumentos teóricos de interpretação e o discurso do REPT como unidade textual, o *corpus* que permite o contato inaugural com o discurso, propõe-se, neste artigo, a de-superficialização do discurso da UNESCO em relação à educação no Brasil.

UNESCO: UM POUCO DE HISTÓRIA...

A compreensão de uma instituição como a UNESCO deve estar sempre vinculada à compreensão da ONU, já que a primeira é uma das agências especializadas do Conselho Econômico e Social da última. Iniciando o seu trabalho após a segunda guerra mundial, em outubro de 1945, com a ratificação da Carta das Nações Unidas por países como China, Estados Unidos, França, Reino Unido e a ex-União Soviética, a ONU realizou sua primeira Assembleia Geral em 1946 em Londres, ficando decidido que a sua sede permanente seria nos Estados Unidos. Os ideais da ONU sempre foram voltados para os direitos fundamentais do homem, a dignidade e o valor do ser humano, a igualdade de direitos dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes de direito internacional que possam ser mantidos, e a promover

o progresso/desenvolvimento social – um dos temas a ser analisado neste artigo – e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla. Assim, a ONU criou vários órgãos para subsidiar suas ações, tanto para arrecadação de fundos como para pesquisas e programas nas áreas de segurança, justiça, educação e outros.

A UNESCO é o órgão da ONU responsável pelo desenvolvimento da ciência, educação e cultura e, como agência especializada, é marcante por suas ações em quase todos os países do mundo e, especificamente, naqueles considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Teve origem em 1946 e os seus objetivos principais eram discutir meios para reconstrução dos sistemas educacionais e culturais dos países afetados pela segunda guerra mundial, que destruiu arquivos e dispersou bibliotecas, especialmente nos países ocupados pelas forças nazistas. Atualmente, com 195 Estados Membros e 9 Associados, a UNESCO tem como uma de suas missões[5] mobilizar o conhecimento científico e as políticas relativas à ciência de acordo com as propostas da ONU para o desenvolvimento sustentado[6] de todos os continentes.

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 05-09 de março de 1990), foi assumido o compromisso por delegados de 155 países e representantes de 150 organizações governamentais e não governamentais e adotada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem e proclamado o seu Plano de Ação, cujos objetivos[7] deveriam ser alcançados entre os anos de 1991 e 2000, isto é, concomitante a Quarta Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Desse modo, em 1992, foi assinado um acordo de cooperação amplo entre a UNESCO e o Ministério da Educação do Brasil, no qual verbas nacionais seriam trocadas por competência internacional e pelo compromisso de ver a educação como fator de importância-chave para o desenvolvimento.

Em Dakar (Senegal, 26-28 de abril de 2000) ocorreu o Fórum Mundial de Educação, onde os participantes de 164 países reiteraram o acordo de Jomtien em 1990 sobre Educação para Todos e adotaram o Marco de Ação de Dakar, "Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos", documento de compromisso coletivo para a ação, cujos objetivos fundamentais propõem satisfazer as necessidades

[5] Outras missões da UNESCO são alcançar a igualdade entre homens e mulheres; alcançar a educação de qualidade para todos e de aprendizagem ao longo da vida; enfrentar os desafios sociais e éticos emergentes, promovendo a diversidade cultural, o diálogo intercultural e de uma cultura de paz e construindo sociedades do conhecimento, inclusive por meio de informação e comunicação.

[6] A Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Década Internacional da Educação para o Desenvolvimento Sustentado para o período 2005-2014. A educação para o desenvolvimento sustentado (EDS) é uma dimensão particularmente importante da educação de qualidade, pois, na concepção da ONU, ela fornece às pessoas de todos os níveis educacionais – especialmente aos jovens – as habilidades, as competências e os conhecimentos necessários para transmitir valores indispensáveis para o comportamento e para práticas que conduzem ao desenvolvimento sustentado, bem como para as sociedades multiculturais e multiétnicas que aspiram à cidadania democrática. É fundamental preparar jovens para conseguirem empregos verdes, para se adaptarem a um ambiente físico mutável e para transformarem padrões de produção e de consumo insustentáveis (UNESCO, 2005).

[7] Os principais objetivos da Conferência Mundial de Educação (1990) são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; concentrar a atenção na aprendizagem; e fortalecer as alianças.

de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos até 2015. Neste acordo, indicando como as ações da UNESCO são intrínsecas às ações da ONU, foram incluídas as metas para a educação[8] dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), afirmado por 189 países, inclusive o Brasil, na Declaração do Milênio em 2000, com 8 objetivos[9] a serem cumpridos até 2015 e com relatórios publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

No Marco de Ação de Dakar consta que a "UNESCO continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros da EPT e que, além de servir de alavanca para o compromisso político e a mobilização de recursos técnicos e financeiros, receberá relatórios de monitoramento de EPT dos seus institutos e dos fóruns regionais e sub-regionais, tendo, assim, a oportunidade de cobrar responsabilidade da comunidade global pelos compromissos assumidos", e também que "servirá de Secretaria, colocando os resultados e as prioridades de Dakar no centro de seu trabalho, criando grupos de trabalho para cada um dos seis objetivos", que resultarão na elaboração dos relatórios de EPT (DAKAR, 2000, p. 11), sendo o Relatório de Educação Para Todos (RPET) de 2002 o objeto de análise neste trabalho.

Neste contexto, o Brasil faz parte do grupo E-9, o que significa que, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, é um dos nove países mais populosos do mundo que se comprometeram a encarar a educação como fator de importância-chave para o desenvolvimento.

O discurso do REPT/2002 e a educação no Brasil

Para a Análise de Discurso (AD) se a UNESCO publica os relatórios ela é *sujeito do discurso* e, como sujeito falante, assume uma função social de autoria, pois aquilo que se diz significa em relação ao lugar social do qual se diz, para quem se diz. Essa interpretação é realizada por meio do conceito de *função-autor discursiva*, pois um texto pode até não ter um autor específico, assim como os relatórios de EPT da UNESCO, mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele. (cf. ORLANDI, 2000, p. 74-77).

A compreensão mais aprofundada desse conceito nos leva a fazer um contorno por Foucault (1982, p. 7-8), que analisa o acontecimento, isto é, o discurso e seus efeitos de poder. Quando a UNESCO assume a função-autor e a posição de sujeito do discurso nos relatórios de EPT, por ser o organismo mais importante para a ciência, para a educação e para a cultura, legitima o discurso, produz verdades e, por fim, efeitos de conhecimento, veiculando, assim, saber e poder.

[8] São três as metas relativas à educação neste documento assumidas por diversos agentes representantes de todos os povos dos países membros da ONU. A meta 3 se refere ao fato de, em 2015, todas as crianças de todo o mundo possam concluir o ensino básico; a meta 2 trata da promoção da igualdade entre os sexos e da autonomia da mulher; e a meta 4 está relacionada à eliminação das desigualdades entre os gêneros no primeiro ciclo e no secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis até o fim do ano de 2015.

[9] Os oito objetivos a serem alcançados até 2015 são: 1) Redução da pobreza; 2) Atingir o Ensino Básico; 3) Igualdade entre os sexos e a autonomia da mulher; 4) Reduzir a mortalidade na infância; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater a HIV/Aids, a malária e outras doenças; 7) Garantir a sustentabilidade ambiental; 8) Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Porém, o discurso não é neutro e nem é capaz de produzir verdade objetiva, pois há processos internos de controle do discurso que os normatiza a partir de princípios de classificação, ordenação e distribuição. Tal controle pode ser observado nas noções de disciplina e, justamente, nas de autor e, por sua vez, estas noções têm, além de um papel multiplicador, uma função restritiva e coercitiva. É nesse sentido que, de acordo com Foucault (1969, p. 138),

> aquilo que se pode falar em uma prática discursiva[10] [...], o domínio constituído pelos diferentes objetos que adquirirão ou não estatuto científico; [...] o espaço no qual o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos; [...] o campo de coordenação e subordinação dos enunciados onde os conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam.

Tratando da educação do Brasil, pode-se – a partir do pensamento de Foucault sobre a questão do discurso produzir verdades e do conceito de *desenvolvimento/progresso* (humano, social, econômico, sustentado) tão recorrente nos REPTs publicados pela UNESCO –, invocar o pensamento de Elias (2006) sobre os processos sociais para compreender como se faz necessário associar as noções do político, do histórico e do ideológico quando se analisa um processo de desenvolvimento de um país em que se articulam e se defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais (cf. BRANDÃO, 1993, p. 12). Tal questão mostra, de acordo com Elias (op. cit., p. 3824), que no REPT/2002 é silenciado[11] que o processo de desenvolvimento de um país não é planejado e nem de curto prazo, mas que "produz as condições para a prática de planejamento de nossos dias e ao qual todo desenvolvimento social planejado continua intrinsecamente ligado", gerando processos complementares com as mesmas características como, por exemplo, o processo de desenvolvimento educacional do Brasil.

Assim, os sentidos positivos produzidos em relação ao cumprimento das metas para a educação no Brasil, aparente no REPT, que enuncia, por exemplo, a coleta de dados em 2000 sobre a educação para a primeira infância como uma experiência que pode servir de exemplo para as ações de outros países ou que, dos nove países que se comprometeram com o desenvolvimento educacional em Dakar, estima-se que China e Indonésia lograrão o objetivo acerca da alfabetização universal em 2015; e isto também é válido para o Brasil (REPT/2002, tradução nossa), requer uma análise acurada, pois enunciados como estes significam que o sujeito do discurso considera

[10] Foucault, em sua obra *Ditos e Escritos* (1994, v. 4, p. 574), descreve que as práticas discursivas são os enunciados propriamente ditos e as focaliza para compreender como os discursos funcionam, já que, na sua concepção, são essas práticas que formam o saber de uma época.

[11] Para a AD o silêncio não é o não dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído. Assim, o silêncio não é ausência de palavras, mas sim aquilo que sustenta outro discurso que possa causar rupturas significativas na relação de sentidos (ORLANDI, 1997, p. 106).

os avanços das políticas educacionais do país, mas "esquece"[12] que os enunciados são apropriados pelos sujeitos para compor os discursos e que, de acordo com Foucault (2002, p. 153-154), o discurso é um conjunto de enunciados que têm princípios de regularidade em uma formação discursiva (FD)[13].

Desse modo, o fato de a UNESCO ocupar a posição de sujeito é discursivamente significativo, pois "esquecer" que o Brasil é um país com um processo de progressos e retrocessos na história do sistema educacional significa saber que a nação já reconhece a educação como direito humano fundamental e a considera como elemento essencial para o desenvolvimento sustentado, mas também significa ocultar que a ideia de "Estado em ação" instituindo políticas públicas para a educação é muito recente no cenário brasileiro, e que se complexificou com o aparecimento de novas dinâmicas como globalização da economia bem como as novas formas assumidas pelos Estados Nacionais (SANTOS, 2011, p. 1), tornaram ainda mais difícil a efetivação de políticas educacionais eficazes, mesmo com a contribuição ou intervenção de organismos de cooperação internacional.

Portanto, pensando nos discursos como um fenômeno social, deve-se buscar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, não separando o sujeito do discurso da ideologia e questionando sempre sua intencionalidade, seja material ou ideológica, ao produzir efeitos de sentidos positivos ou negativos.

Além do mais, não há como deixar de levar em conta o contexto sociohistórico e político, as disputas, os embates e os consensos em torno da apropriação do conhecimento, da distribuição de recursos, das políticas pedagógicas colocadas em prática, e, especialmente, as características do processo de desenvolvimento em curso no Brasil.

De acordo com Elias (2006, p. 434-441), os processos sociais são as transformações amplas, com uma duração de não menos que três gerações de figurações[14] formadas por seres humanos, não importando se os seus aspectos são bons

[12] Na obra "Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio" (1995), Michel Pêcheux distingue duas formas de esquecimentos que afetam os sujeitos do discurso: o esquecimento número um, denominado de esquecimento ideológico, que é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia, isto é, por este esquecimento temos a ilusão de que somos a origem do que dizemos, quando, na verdade, retomamos sentidos pré-existentes, determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história; e o esquecimento número dois, que é da ordem da enunciação, pois indica que ao falarmos o fazemos de uma maneira e não de outra e que estabelecemos, de forma subconsciente uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Essa forma de esquecimento enunciativa atesta que o modo de dizer nunca é indiferente aos sentidos.

[13] Formação Discursiva (FD) é um conceito definido por Foucault (2002, p. 153,154) como "[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiriam em uma época dada e para determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de existência da função enunciativa". Explicando melhor: uma FD é determinada por regras que se apresentam como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias que caracterizam e possibilitam a passagem da dispersão para a regularidade, sendo esta atingida pela análise dos enunciados constitutivos da formação discursiva.

[14] O conceito de figuração é definido por Elias (2006, p. 387-435) como o modo de vida conjunta em grupos grandes ou pequenos, no qual o padrão criado pelo conjunto é mutável, não só por seus intelectos, mas pelo que eles são no todo. A totalidade das suas ações, as relações (interdependentes) que mantém uns com os outros formam uma figuração co-determinada, já que há sempre a transmissão de conhecimento de uma geração a outra e ainda, no caso dos seres humanos, soma-se às quatro dimensões espaço-temporais indissoluvelmente ligadas uma quinta, a dos símbolos socialmente aprendidos (língua, conhecimento).

ou ruins, o que há de inerente às peculiaridades dos processos é que eles são bipolares, ou seja, surtos em uma direção podem dar lugar a surtos contrários e também podem ocorrer simultaneamente.

No Brasil a preocupação com o direito à educação apareceu tardiamente. Foi somente na transição de um Estado oligárquico para um Estado moderno/liberal, final do século XIX, início do século XX, que a educação passou a ser vista como necessária para o desenvolvimento do país. Mesmo assim, as políticas públicas educacionais tiveram considerável avanço no plano quantitativo, mas não foram suficientemente eficazes para superar os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história, revelando a nítida ligação com a forma conservadora e patrimonialista com a qual o Estado e a sociedade brasileira foram sendo forjadas.

Portanto, ao colocar o Brasil como exemplo a ser seguido referente a Meta 3[15]- educação universal na primeira infância –, a UNESCO (REPT/2002, p. 18-19) cita algumas ações relacionadas ao projeto de Atenção à Educação da Primeira Infância (AEPI) brasileiro, como, por exemplo, a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) na obtenção de dados, em 2000, sobre a educação infantil. Para a UNESCO, um dos méritos da experiência brasileira foi "reunir um conjunto de dados que abarcou o grupo de idade de 0 a 6 anos antes de elaborar sua política" (ibid., p. 18).

No mesmo relatório se pode ver que só a quantidade de crianças frequentando a escola é insuficiente para o alcance das metas e dos objetivos, pois, em Dakar o compromisso assumido foi que, até 2015, além da educação ser universal, gratuita e obrigatória, deve ser de boa qualidade. Os argumentos utilizados no REPT são desde os benefícios pessoais e sociais até a questão da aprendizagem no momento certo como fundamental para os níveis de aprendizagem posteriores. Mas, apesar de todo o levantamento de dados realizado no Brasil e elogiado pela UNESCO, a qualidade da aprendizagem continua até os dias de hoje a ser o grande desafio.

No Brasil, em julho de 2012, o MEC precisou instituir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, já que os exames nacionais e internacionais de educação constatam que educandos estão chegando, e até concluindo o Ensino Médio, sem as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste sentido, a AD contribui na compreensão deste contexto contraditório entre a educação no Brasil e o discurso do REPT, pois o modo como o sujeito do discurso ocupa o seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, isto é, ele não tem acesso direto à exterioridade que o constitui e a língua não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata de significação.

[15] A Meta 3, "Velar para que até o ano de 2015, os meninos e as meninas de todo o mundo possam concluir o ensino fundamental", foi incorporada no programa Educação Para Todos, pois a mesma é uma das metas referentes à educação dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, documento assinado em 2000 por 169 nações que firmaram um compromisso para combater a extrema pobreza e outros males da sociedade. Esta promessa acabou se concretizando nos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) que deverão ser alcançados até 2015, sendo que o objetivo "atingir o ensino básico universal" está inserido neste prazo.

É preciso, então, que o analista de discurso compreenda que sempre há no discurso um "projeto", um futuro silencioso pleno de sentidos; compreenda que a prática discursiva (e o discurso em geral) não é o reflexo da situação, nem está mecanicamente determinada por ela, pois, se assim o fosse, a UNESCO, no seu discurso sobre educação para todos, não produziria um discurso multidirecional e multidimensional e nem o leitor compreenderia que esse discurso se apresenta como o projeto – o estado significante – pelo qual o sujeito do discurso se lança em seu sentido em um movimento contínuo.

Assim, silenciar que no Brasil, por exemplo, a descentralização da gestão da educação infantil, fruto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, não solucionou as diferenças – esta significou desobrigação do Estado –, e persistem de um estado federado para outro e de um município para outro, ou seja, "O processo de municipalização acabou resultando numa simples transferência de encargos e gastos do governo central para os municípios, cujos problemas se acentuaram em face da diversidade de suas condições socioeconômicas" (KRAWCZYK e VIEIRA apud TROJAN, 2009, p. 4), significa que a UNESCO está produzindo efeitos de sentidos que apontam para o que é *uno*, inserindo-se numa formação discursiva específica, na qual argumenta que "existe uma identidade fundamental entre a Educação Para Todos e o desenvolvimento" e, tanto é, "que se toma como base os direitos humanos e as capacidades humanas"[16] (ibid., p. 18, tradução nossa), não podendo, desse modo, o desenvolvimento existir sem a educação.

O mesmo ocorreu com o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, ou seja, após a LDB/1996 a gestão e a administração da educação passou a ser de responsabilidade dos estados federados e, com isso, os agentes do campo político se apropriam das palavras relativas ao campo da educação, utilizando-as como objeto de luta pelo poder, trazendo a marca da polêmica na forma da polissemia para mobilizar o maior número de eleitores. Depois, em seus mandatos, impõem o seu poder político por meio de um discurso ideológico incompatível com o discurso transformador inicial. E mais, contrapondo-se aos programas nacionais – pelo fato de os seus agentes não fazerem parte do mesmo grupo – e aos acordos internacionais, veiculam enunciados relativos aos recursos e aos avanços da educação que controlam tanto a produção do grupo diretamente envolvido com a educação como as ideias acerca do mundo social[17].

É nesse sentido que se faz necessário compreender que em todo discurso temos a constituição do sujeito e, ao mesmo tempo, a constituição do sentido, bem como uma FD dominante que oculta todo o processo material da formação do sujeito e do discurso. No REPT/2002 se "esquece" de que a educação como o motor do bem

[16] Este capítulo ha argumentado que existe una identidad fundamental entre la EPT y el desarrollo. Tanto si se toman como base los derechos humanos como las capacidades humanas, el segundo no puede existir sin la primera.

[17] Pierre Bourdieu em seu livro, "O poder simbólico" (2002, p. 175), considera "um erro subestimar a autonomia e a eficácia de tudo o que acontece no campo político", pois ignorar a eficácia propriamente simbólica da representação e da crença mobilizadora que ela suscita equivale a esquecer o poder propriamente político de governo.

estar pessoal, igualdade de acesso, de aprendizagem e de preparação para a vida e do desenvolvimento são aspirações de seus idealizadores e não dos homens políticos que em nível nacional e local estão empenhados em lutar mais pelo poder sobre os poderes públicos do que efetivar compromissos assumidos, seja em âmbito local, nacional, regional ou global.

Assim, enunciar que o Marco de Ação de Dakar requer que os países preparem e reforcem os seus Planos de Ação Nacionais da EPT e que estes Planos devem integrar-se aos marcos mais amplos do setor educativo, como a luta contra a pobreza e o desenvolvimento (cf. REPT/2002, p. 100), sem maneiras mais efetivas de fazer os governos cumprirem os compromissos é – em um país como o Brasil, no qual a educação é descentralizada e, portanto, depende da vontade política em níveis nacional e estaduais para cumpri-los –, utilizar um discurso determinado pela posição ideológica que está em jogo no processo sociohistórico (constituição do sujeito), que faz parte do universo de coisas que não podem ser ditas no jogo político/ideológico, pois são as palavras que sustentam as posições daqueles que as empregam, ou seja, as palavras adquirem seu sentido em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Para Althusser (1983), o efeito característico da ideologia é impor sem parecer fazê-lo. É que para o autor, o efeito de evidências nos discursos se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina, pelo assujeitamento ao Sujeito (com S maiúsculo) de uma entidade que ocupa o lugar do sujeito em cada ideologia. No caso do discurso do REPT/2002 encontra-se efeitos de sentidos positivos em relação ao cumprimento de metas e objetivos por parte do Brasil. É que analisando o processo discursivo do relatório destacam-se os elementos linguísticos relacionados ao Brasil funcionando por meio de proposições, substituições, expressões que não estão vinculados a sua literalidade, mas que, por uma escuta histórica para localizar as FD é possível compreender o otimismo expressado pela UNESCO, ou seja, uma análise histórica a partir, por exemplo, dos Fóruns Mundiais sobre a Educação de Jomtien (1990) e Dakar (2000), das negociações nas reuniões do Grupo dos 20 (G20), o qual o Brasil faz parte e deseja ter voz, assim como a compreensão do seu interesse em ter uma cadeira permanente no Conselho de Segurança da ONU desde o governo "Lula" até os dias de hoje, fez o Brasil assumir compromissos relativos a distribuição de recursos financeiros para a EPT.

Desse modo, mesmo com todos os problemas educacionais, muitos enunciados e dados sobre o Brasil no relatório indicam uma expectativa de cumprimento dos objetivos de Dakar, ou seja, o Brasil aparece sempre como um país que tem recursos humanos e financeiros para pôr em prática as propostas da EPT. Os dizeres abaixo sobre os planos nacionais da EPT[18] são exemplos dos sentidos positivos produzidos em relação ao Brasil:

[18] Em2002 ocorreu uma reunião em Santo Domingo, República Dominicana, na qual os países da América Latina e Caribe afirmaram estar preparando os planos nacionais de acordo com a EPT.

> A América Latina e o Caribe englobam 41 países. Também nesta região estão revisando as políticas e os planos existentes para adotar um enfoque mais global para a EPT. Por exemplo, o Brasil tem procurado levar em conta os compromissos de Dakar em seu plano nacional de educação para a década 2001-2010 (REPT, 2002, p.103).[19]

E no Quadro 3.4, os enunciados são sobre o Plano Nacional de Educação aprovado por Fernando Henrique Cardoso em 2001 para o decênio 2001-2010, cujas premissas e propostas são de acordo com os objetivos estabelecidos no Fórum Mundial de Dakar. O enunciado,

> Segundo o plano, nos três níveis de governo: federal, estatal e municipal – comprometem-se a adotar medidas para aumentar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade da instrução, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão do ensino público até o final da década [...][20] (op. cit., p. 105).

É mais um exemplo de como sujeitos do discurso são afetados pelo acontecimento e que a apreensão da constituição dos sentidos do dizer ocorre por meio da observação do modo de construção, da estruturação, do modo de circulação e dos diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos.

Inserida numa FD que produz sentidos estabelecidos em relação direta com a ideologia da ONU – uma organização formada para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundial, empregando um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos e melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla –, a UNESCO estrutura o discurso da EPT trabalhando com o acontecimento, "O Marco de Ação de Dakar" (2000), e entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca, já que o acontecimento aparece de forma global, como o fato novo que remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo transparente e profundamente opaco, pois, na incerteza de alcançar os resultados esperados, faz um apelo a todos os países-membros, incluindo o Brasil, sem confrontar o modelo político-social de cada estado-nação.

Portanto, ao produzir sentidos positivos sobre o Brasil, a UNESCO, como sujeito do discurso, "esquece" que o Brasil é um país que enfrenta muitos progressos e retrocessos no âmbito educacional por conta não somente de sua política interna, marcada pelo patrimonialismo e por uma distribuição de renda considerada entre as mais desiguais do mundo, mas também por conta de políticas internacionais como, por exemplo, o capitalismo dependente associado à política neoliberal, que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), levou agências financiadoras como FMI e

[19] La región de América Latina y el Caribe engloba 41países. También aquí se están revisando las políticas y los planes ya existentes para adoptar un enfoque más global en materia de EPT. Por ejemplo, Brasil ha procurado tener en cuenta los compromisos de Dakar en su plan de educación nacional para 2001-2010.
[20] Según el plan, los tres niveles de gobierno –federal, estatal y municipal– se comprometen a adoptar medidas para aumentan el nivel de escolaridad de la población, mejorar la calidad de la instrucción, reducir las desigualdades sociales y regionales y democratizar la gestión de la enseñanza pública a fines de la década. Se están desarrollando planes municipales y estatales para garantizar la consecución de los compromisos y objetivos expresados en el plan nacional de educación.

Banco Mundial a solicitarem aos países em desenvolvimento que reduzissem gastos públicos, privatizassem suas empresas públicas e, nas atividades custeadas pelo Estado, como a saúde, transporte e educação pública, encontrassem novas formas de recurso. (cf. GRACINDO E KENSKI, 2001, apud. SANTOS, 2011, p. 8).

Assim, o Brasil é "silenciado" em quase todos os enunciados e dados que poderiam inseri-lo no rol dos países que não alcançarão os objetivos. Com a intenção de captar recursos financeiros para o programa, a UNESCO estabelece no discurso do REPT um laço com o silêncio, possibilitando que este seja visto como movimento e também relação incerta entre mudança e permanência. E quando a questão é fazer considerações sobre o fato do mundo estar indo ou não por um bom caminho para o alcance dos objetivos, o Brasil é evidenciado como um dos países do grupo E-9 que, mesmo progredindo devagar, tem grandes probabilidades de alcançá-los.

Entretanto, no capítulo 6, "Perspectivas e Oportunidades", os enunciados adquirem outros sentidos, [...] Para efetuar um controle eficaz dos compromissos e desembolsos de apoio dos doadores para os objetivos da EPT, é urgentemente necessário mais esforço para fornecer informação completa e consistente[21](trad. nossa, REPT, 2002, p. 192), agora manifestando a necessidade de melhorar a disponibilidade e a qualidade dos dados sobre o gasto público em educação, uma vez que estes têm se deteriorado nos últimos anos. Também apontam as falhas nos dados estatísticos e, principalmente, consideram urgente melhorar consideravelmente a cobertura e qualidade dos fluxos de ajuda para a educação, uma vez que o desembolso foi somente de 70% do valor que era previsto para o ano 2000.

Por fim, faz-se necessário entender que as condições de produção de um discurso compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação e, principalmente, que a memória também faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória faz funcionar as condições de produção é essencial, tendo em vista que se em sentido estrito elas são o contexto imediato, em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sociohistórico, ideológico, ou seja, em sentido amplo mostra elementos da sociedade e da história, exteriores ao discurso, mas que o produz e o sustenta.

É refletindo sobre estes sentidos produzidos pela UNESCO que se recorre nesta análise ao estudo de Stephen Castles (2002) sobre as transformações sociais. Para o autor não há mais como estudar as mudanças ocorridas a partir do final do século XX sem levar em consideração as transformações globais e a crescente importância dos processos transnacionais, pois a teoria clássica, que teve seus fundamentos na sociedade nacional-industrial emergente do século XIX e do início do século XX serviu para a compreensão e explicação do desenvolvimento capitalista e industrial e para o estudo das sociedades colonizadas, mas, pensando no conceito de desenvolvimento proposto pela ONU e pela UNESCO, especificamente no programa EPT, que requer que todas

[21] [...] Para realizar un control efectivo de los compromisos y desembolsos de apoyo de los donantes a los objetivos de la EPT, hay una necesidad urgente de más esfuerzo para proporcionar información completa y consistente. (REPT 2002, p. 192).

as nações preparem e reforcem até 2002 os seus planos de ações de acordo com as suas propostas, é preciso pensar para além das fronteiras regionais, nacionais e locais.

É que, independentemente de ser um processo positivo ou não, a ONU é uma organização que está elaborando um modelo social transnacional e trabalhando com a noção de "desenvolvimento sustentável", conceito que pauta todas as agendas da organização,que associa a educação à saúde, à alimentação, ao meio ambiente, ao desenvolvimento tecnológico, à paz e à segurança, considerando-os como direitos inerentes a todos os povos. No RPET (op. cit, p. 189) encontra-se o seguinte exemplo:

> [...] EPT é importante para melhorar o bem estar humano em todos os seus aspectos, tanto os que se atêm aos direitos e atitudes humanas como os que concernem às possibilidades de desenvolvimento. Os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio somente se referem a dois dos objetivos da EPT. Ainda que isto não signifique que os demais elementos da EPT não sejam importantes no empenho coletivo para acabar com a pobreza extrema. O EPU e a supressão das disparidades entre os sexos são prioridades capitais, porém se pode deduzir em favor da EPT que a educação básica contribui para a obtenção de meios de sustento duradouro, para a redução da mortalidade infantil, a melhora da saúde das mães e a luta contra o HIV/SIDA, a malária e outras enfermidades, assim como a sustentabilidade do meio ambiente[22] (trad. nossa).

O grande desafio, especialmente quando se trata do Brasil, é romper com um passado caracterizado por um modelo de organização social altamente estratificado e mantido pelos diversos grupos com interesses políticos e econômicos em jogo, um modelo que engendra uma forma típica de dominação burguesa em que, desde os primeiros impulsos de industrialização, desenvolvimento significa crescimento econômico e não desenvolvimento humano ou social. Tal concepção, aliada aos processos políticos colonialistas, coronelistas, clientelistas, populistas, nepotistas, fisiologistas, levam a classe dominante a se apropriar da maior parte da riqueza produzida no país, minando quaisquer propostas de mudança social[23].

De acordo com Castles (2002, p. 18), as estratégias de mudança baseadas na participação social na esfera educacional, como a da investigação-ação proposta por Paulo Freire[24] na década de 1960 pode servir para mudanças de atitudes e para o desenvolvimento de novas estruturas institucionais. Porém, como demonstrou

[22] [...] la EPT es importante para mejorar el bienestar humano en todos sus aspectos, tanto a quienes se aferran a los derechos humanos y las actitudes como las que se refieren a las posibilidades de desarrollo. Los objetivos de desarrollo del Milenio se refieren solamente a dos de los objetivos de la EPT. Aunque esto no quiere decir los otros elementos del EPT no es importante en los esfuerzos colectivos para poner fin a la pobreza extrema. La EPU y la eliminación de las disparidades entre los sexos son prioridades, pero si puede deducir el capital a favor de la EPT que la educación básica contribuye al logro de medios de vida sostenibles, para reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud de las madres y la lucha contra el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades, así como la sostenibilidad del medio ambiente.

[23] Os anos 1960 foram férteis para as análises sobre o Brasil. Se na área educacional Paulo Freire propôs uma pedagogia emancipatória e participativa, no campo das Ciências Sociais Celso Furtado, Raymundo Faoro, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes preocuparam-se em compreender a concepção de desenvolvimento colocada em prática por gestores como Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek.

24 Paulo Freire, autor da pedagogia dialógica, trabalha com o princípio de "conscientização", que combina a aprendizagem social com a investigação-ação. Para ele, os pobres tinham capacidade para analisar sua própria condição e para encontrar meios para a mudança (1970).

Florestan Fernandes (1995, p. 140), o modelo de desenvolvimento brasileiro foi adaptado estrutural, funcional e historicamente, tanto às condições e aos efeitos do desenvolvimento desigual interno, quanto às condições e aos efeitos da dominação externa.

Considerações Finais

O processo de desenvolvimento educacional proposto pela UNESCO é transnacional e se associa aos ODMs no sentido de considerar que a erradicação da pobreza extrema, o cuidado com as crianças que vivem em áreas de conflitos, as desigualdades educacionais, o combate ao HIV, a malária e outras doenças, a igualdade de gênero e a sustentabilidade ambiental são problemas que precisam ser superados para que o desenvolvimento seja global e, especialmente, sustentado.

Este discurso *uno* é de imensa relevância porque confirma, segundo Castles (op. cit., p. 21), que *os processos de transformação social dizem respeito a todos os aspectos da existência social e envolvem todos os níveis espaciais,* isto é, não é mais possível pensar no local/regional e muito menos compreendê-lo sem incluir componentes como as relações internacionais, a economia política, as tendências demográficas, as condições ambientais e os fatores culturais.

Entretanto, não é viável também excluir deste discurso os interesses em jogo, como, por exemplo, o acordo com o Brasil, que se comprometeu a enviar recursos financeiros para a execução da EPT na África e Sul da Ásia e até os dias de hoje não o cumpriu. E também que, por sua dualidade – entre o antigo (tradição política) e o moderno (desenvolvimento capitalista) –, progride muito vagarosamente em relação ao cumprimento das metas que envolvem a educação dos ODMs e ao cumprimento dos objetivos da EPT.

Ainda, lembrando Elias (2006), figuração é um conceito que exprime uma forma absolutamente determinada. O Brasil teve, sim, alguns avanços desde os compromissos assumidos em 1990 em Jomtien e em 2000 em Dakar, como a inclusão de crianças de 5 a 6 anos nas instituições educacionais e o aumento na taxa de alfabetização, porém, a forma como foi configurado, econômica e politicamente, persiste e "*os seres humanos que a formam uns com os outros são tão reais quanto cada um desses seres humanos por si só*" (2006, p. 427), faz com que processos civilizatórios e processos descivilizatórios sejam simultâneos frequentemente.

Esses processos se expressam nos embates e nas relações de força entre as políticas públicas educacionais em nível nacional e em níveis estadual e municipal, e também nas instituições educacionais, pois quando os primeiros buscam se associar a um processo civilizatório, os demais, por interesses particularistas, resiste e se locupletam com a certeza de que sairão impunes, ou vice-versa, isto é, um processo sempre tem caráter de ascensão e outro de declínio, mantendo, assim, o saber com a classe social que sempre o possuiu.

De qualquer forma, as figurações que os seres humanos formam uns com os outros se transformam e, também, não há mais como não reconhecer que quaisquer transformações sociais, em um mundo globalizado, afetam todos os tipos de sociedade e, especialmente, que a globalização interfere ao nível de comunidades locais e de sociedades nacionais com padrões econômicos e sociais, instituições políticas e culturas altamente diversificadas (cf. Castles, 2006, p. 8) e que as consequências desta interferência podem ser positivas, podendo levar nações como o Brasil a assumir novas formas de globalização ao seguir receitas positivas de ação social e políticas participativas, expandindo as capacidades e possibilidades humanas para que os indivíduos possam melhorar os seus meios de subsistência e lidar da melhor maneira com as transformações globais, de modo que a vida no planeta seja sustentada.

Referências

ALTHUSSER, Loius. *Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro*: Graal, 1983.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* Trad. Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 4ª ed., 2001.

BRANDÃO, H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*. N. 40. Oeiras, set. 2002.

ELIAS, Norbert. *Escritos & Ensaios.* Rio de Janeiro: Zahar Editor Ltda, 2006. Edição Digital: julho 2012.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber.* Trad. de L. F. Baeta Neves. Petrópolis, Ed. Vozes, 1971.

_____. *Microfísica do Poder.* Trad. de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GOMIDE, Angela G. Vieira. Políticas da UNESCO para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. In: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – UTP. *Caderno de Pesquisa*: Pensamento Educacional. Vol. 5. Nº 11. Disponível em: http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 03/11/2013.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso.* Campinas, Pontes/ Editora da Unicamp, 1989.

MARIANI, Bethânia S. C. *Imaginário lingüístico:* análise do discurso e psicanálise. Artigo publicado na revista Correio da Associação Psicanalítica. Porto Alegre, RS. (APPOA), nº. 132, 2005.

NOLLI, Joana D'Arc Moreira, CESÁRIO, Ana Cleide C. Os sentidos do discurso político de JK. In: *Mediações: Revista de Ciências Sociais*. Londrina: Edições Humanidade. Vol. 9, nº. 2, 2004, p. 199-213.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.
PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

REZENDE, Maria José. Os relatórios do desenvolvimento humano publicados após a Declaração do Milênio e a perpetuidade da luta entre processos civilizacionais e descivilizacionais. *Revista Enfoques*. Vol. IX. Nº IV, 2011, p. 117-138.

SANDER, Benno. *Educação na América Latina: Identidade e globalização.* Revista Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766/2113. Acesso em: 21/12/2013.

SANTOS, Kátia Silva. *Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios.* XXV Simpósio BrasileiroeII Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação da ANPAE. São Paulo, 2011. Publicação Eletrônica. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0271.pdf. Acesso em: 01/02/2014.

UNESCO. *Relatório Educação Para Todos – 2002.* "Educação Para Todos: Vai o mundo por um bom caminho?". Paris, UNESCO, 2003.

UNESCO BRASIL. *Marco Estratégico para a UNESCO no Brasil*. Brasília: UNESCO, 2006, p. 22-27.

SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apresentação

Jaqueline Fabeni dos Santos[1]

Seria impossível fazer a apresentação dessa seção sem mencionar, o contexto no qual foram produzidos os artigos que a compõem. O que vemos aqui é o resultado de um esforço realizado pela Profª Ângela Maria de Sousa Lima, em não apenas ministrar uma disciplina, como tantas outras que constituem a área no Programa de Mestrado de Ciências Sociais e no Programa de Especialização em Ensino de Sociologia da UEL, mas construir um espaço de discussão de temas relevantes para o contexto educacional e, acima de tudo, uma comunidade de colaboração intelectual.

A ação se tornou concreta graças ao comprometimento apresentado pela turma, fato que reflete diretamente na qualidade dos trabalhos. Pois, o que seria da proposta diferenciada da disciplina se os estudantes não se apoderassem dessa ideia? Os mestrandos estavam comprometidos não só no desenvolvimento de seus artigos, mas também em contribuir no desenvolvimento das discussões de seus colegas. Ou seja, para além da avaliação formal, esses artigos representam a materialização de inquietações pessoais que foram gestadas de maneira coletiva, através das discussões de cada texto, realizadas semanalmente. Os estudantes eram convidados a pensarem e reelaborem seus projetos de pesquisas, analisando conjuntamente suas curiosidades científicas ou mesmo suas experiências didáticas enquanto docentes. Desse modo, podemos dizer que os artigos reunidos buscam responder às questões urgentes que instigam a todos os profissionais que atuam na área do Ensino de Sociologia.

Tal fato justifica a heterogeneidade dos temas abordados que englobam desde temastradicionais na Sociologia, referentes ao capitalismo, desigualdades sociais e movimentos sociais até discussões sobre o papel da Sociologia na Educação Básica, discussões sobre gênero em sala de aula e considerações sobre o papel do livro didático no contexto pedagógico.

Tais análises, tão diversas, buscam colaborar de maneira significativa e inspiradora para produções futuras, acerca do Ensino de Sociologia. A expectativa é que o leitor, ao entrar em contato com os artigos, seja contagiado pela intelectualidade, criatividade e o empenho de cada autor, e com isso seja convidado a reverberar as reflexões aqui apresentadas.

[1] Mestre em Ciências Sociais. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Contato: jaquelinefabeni@gmail.com

A análise crítica das relações sociais capitalistas e o papel do estado: as contribuições de Karl Marx[1]

Mariana de Oliveira Lopes[2]

Introdução

Vocês podem já ter estudado o teórico Karl Marx e suas contribuições para a Sociologia em outros momentos, principalmente quando analisaram a relação indivíduo e sociedade e os conceitos fundamentais do autor presentes no livro didático de *Sociologia*-SEED (2007) ou no livro atualmente trabalhado, *Sociologia para o Ensino Médio*, Tomazi (2010). Agora, neste artigo, buscaremos contribuir com uma análise da sociedade capitalista demonstrando as contribuições do autor sobre o Estado e a Política uma vez que tais temas ficaram um pouco negligenciados nos textos até agora produzidos para o Ensino Médio.

Neste artigo buscaremos demonstrar parte da análise feita pelo clássico da Sociologia, o alemão Karl Marx. Dentre elas, destacamos a análise processual do capitalismo, do Estado, da luta de classes e do processo de exploração capital x trabalho. Para realizar este texto nos apoiaremos nas contribuições do autor em sua obra, *O Manifesto do Partido Comunista* escrito em conjunto com Friedrich Engels em 1848. Pretendemos, por meio desta obra clássica, definir a crítica feita pelos autores às relações sociais capitalistas, principalmente no que se refere à luta entre as classes fundamentais, ou seja, burguesia e proletariado e o papel do Estado na manutenção da correlação destas duas forças antagônicas. Além disso, desenvolveremos as principais contribuições desta obra, de mais de 160 anos, para pensar a sociedade contemporânea.

Desta forma, procuraremos produzir, por meio do materialismo histórico e dialético, um texto sintetizando as principais ideias do autor de modo que contribua com as aulas de Sociologia no Ensino Médio, podendo ser um texto de apoio aos alunos e professores. Para alcançar o objetivo deste texto, procuraremos escrever de modo simples e inteligível e esperamos com isso, contribuir com as análises sobre Karl Marx realizadas nas aulas de Sociologia nos três anos do Ensino Médio.

Sabemos que há uma grande dificuldade em encontrar textos didáticos sobre marxismo nos livros de Sociologia, principalmente no que se refere à questão do Estado. Das poucas obras que temos em mãos para nos apoiar quase nenhuma delas tem uma linguagem didática ao tratar do tema. Desta forma, buscamos contribuir com esta lacuna e pretendemos abrir espaço para novas obras voltadas sobre o tema para a Sociologia no Ensino Médio.

---

[1] Este artigo insere-se nos Conteúdos Estruturantes: "O surgimento da Sociologia e Teorias Sociológicas" e "Poder, Política e Ideologia" (SEED, 2007).

[2] Professora Colaboradora de Ciência Política do Departamento de Ciências Sociais- UEL; Pesquisadora do GEPAL (Grupo de Estudos de Política da América Latina); Doutoranda em Ciência Política- UNICAMP. Contato: marylopy@yahoo.com.br

O Manifesto do Partido Comunista

O Manifesto[3] do Partido Comunista é um texto curto e de fácil acesso, tanto nas livrarias quanto online[4]. Teve sua primeira publicação em 21 de fevereiro de 1848, escrito como programa para a chamada Liga dos Comunistas pelos teóricos do Socialismo Científico, Marx e Engels. O século XVIII foi marcado por grandes transformações, tanto econômicas quanto políticas. Com o advento do processo de industrialização e urbanização, com as novas tecnologias empregadas na indústria moderna, quem mais sofreu foi o operariado devido às precárias condições de vida e trabalho. O pensamento socialista moderno surge na tentativa de criar um projeto político-ideológico de transformação.

O Manifesto foi encomendado pela Liga dos Comunistas à Marx e Engels em novembro de 1847, pois todos achavam que a Europa estava às vésperas da revolução. Devido à explosão da Revolução de Fevereiro[5] na França, o Manifesto foi escrito com o objetivo de ser um programa de ação para os Comunistas. O levante revolucionário europeu se iniciou na Suíça passando por Itália, França, Renânia, Prússia, Áustria, Hungria e coincidiu com a erosão dos antigos regimes. Inclusive o Manifesto se inicia com a seguinte frase "Um espectro ronda a Europa- o espectro do comunismo". (MARX; ENGELS, 2010, p.39)

Os comunistas eram aqueles que estavam do lado do fim da ordem existente e do estabelecimento de uma sociedade igualitária. Naquele momento, os socialistas eram tidos como reformistas ou utópicos. A Liga dos comunistas surgiu da antiga Liga dos Justos, uma federação secreta de trabalhadores, principalmente artesãos, que tinha como lema "Todos os homens são irmãos!". Marx se filiou a Liga dos Justos somente em 1847 quando se estabeleceu novos estatutos como, por exemplo, a derrubada da burguesia, o reino do proletariado, a supressão da antiga sociedade burguesa fundada no antagonismo de classes e o estabelecimento de uma nova sociedade sem classes. A liga se tornou Liga dos Comunistas a partir do momento que adotou o chamado do Manifesto "Proletários de todos os países, uni-vos!" (MARX; ENGELS, 2010, p.69).

Aqui já podemos observar o caráter revolucionário dos trabalhadores organizados e o caráter internacional da luta, uma vez que a revolução proletária não será feita num só país. Para discutirmos sobre o processo revolucionário, antes precisamos passar pela análise sobre o capitalismo e o desenvolvimento da luta de

[3] Manifesto, no dicionário da Língua Portuguesa, significa: "s.m. Declaração escrita pela qual um governante, um chefe de partido, um grupo de personalidades etc., dá conta de sua conduta no passado e define os objetivos que tem em vista no futuro. Programa, Plataforma". Disponível em: http://www.dicio.com.br/manifesto/. Acesso em 20/08/13.

[4] No site www.marxists.org o texto pode ser acessado integralmente.

[5] A Revolução de Fevereiro de 1848 foi resultado de um processo de luta e crise na Europa. Três forças influenciaram-na: o liberalismo (contrários à limitação imposta pela monarquia absolutista), o nacionalismo e o socialismo (nova força social defendendo igualdade social e econômica). Os trabalhadores juntamente com artesãos e estudantes fizeram barricadas em Paris pedindo a derrubada do rei Luis Felipe. Foram duramente reprimidos. No dia 24 o rei já sem força política abdicara do trono, o Parlamento dissolveu-se, caía a Monarquia de Julho e a Segunda República era instaurada (1848-1852) (ARRUDA; PILETTI, 1997).

classes (burguesia e o proletariado). Para Marx o motor da história, ou seja, o que move, movimenta a história, é a luta de classes. Além disso, a história estaria marcada pela luta de classes como:

> Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, chefe de corporação e assalariado; resumindo, opressor e oprimido estiveram em constante oposição um ao outro, mantiveram sem interrupção uma luta por vezes, por vezes aberta- uma luta que todas as vezes terminou com uma transformação revolucionaria ou com a ruína das classes em luta (MARX; ENGELS, 2010, p.40).

Assim sendo, para Marx, a luta entre as diversas classes sociais gerou, historicamente, um processo revolucionário e, com isso, outra sociedade emergiu das ruínas da antiga ordem social. Da desagregação da ordem feudal surgiu a sociedade burguesa que estabeleceu novas classes e novas condições de opressão entre elas. Essas classes são a burguesia e o proletariado. O autor observou, o antagonismo entre a burguesia e o proletariado no inicio do século XVIII, XIX, hoje em dia, ainda persistem estas relações de opressão.

A burguesia é a classe dominante no capitalismo, mas ela surgiu muito antes. Durante as grandes navegações no século XV, descobrimento das Índias e da América, surge uma classe de comerciantes. Com o aumento das trocas comerciais, e o impulso das indústrias surge o sistema da manufatura para dar conta das novas relações sociais. Com o desenvolvimento do sistema industrial no século XVIII, com a Revolução Industrial, os líderes eram os milionários das indústrias, os burgueses modernos. É importante percebermos que a burguesia não surge do nada, ela é uma classe social fruto de um longo curso de desenvolvimentos e revoluções nos meios de produção[6] e de troca.

Ao mesmo tempo em que a burguesia se desenvolvia, um avanço político correspondente era realizado. A burguesia, afinal, com o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou, para si própria, no Estado representativo moderno, autoridade política exclusiva. Segundo Marx, o poder executivo do Estado Moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia (MARX; ENGELS, 2010, p.42).

Ou seja, o autor delimita nesta frase acima que, a burguesia, além de deter o poder econômico, com o surgimento do Estado representativo moderno passa a também deter o poder político.

Por outro lado, no Estado Representativo Moderno possui uma ideologia que o diferencia dos outros Estados. É a ideologia do sufrágio universal, ou seja, o voto, o processo eleitoral. A partir deste momento, todos podem votar e ser votados. Assim sendo, o Estado que nasce desta nova sociedade, a burguesa, dá uma aparente idéia de representação da maioria. Por outro lado, conforme Tomazi (2010), apesar do Estado ter nascido para refrear os antagonismos de classe, em determinados momentos em que

[6] No modo de produção capitalista, os meios de produção (capital, equipamento, máquinas) são propriedade privada dos capitalistas (LAPASSADE; LOURAU, 1972, p.58)

a luta de classes é equilibrada, o Estado se apresenta com certa independência entre as classes em conflito, como um mediador, assim como Marx analisou na conjuntura francesa com o bonapartismo[7] (TOMAZI, 2010, p.103).

O que queremos explicar aqui é que, para Marx, apesar do Estado representativo ser um Estado da classe dominante - da burguesia, por ter o sufrágio universal, pode não ser diretamente dirigido pela burguesia e, desta forma, em determinados momentos históricos, pode ceder beneficiando também as classes dominadas. Mesmo assim, este Estado é uma estrutura que contribui para criar as condições necessárias para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente das relações capital x trabalho.

Sugestão de debate:
Com a explicação sobre o Estado capitalista, o professor pode sugerir que os alunos pesquisem em jornais políticas de Estado que beneficiem as classes trabalhadoras, mas que, mesmo assim, não rompam com o capitalismo (por exemplo, a relação do trabalho assalariado e capital).

Para Marx, o desenvolvimento do capitalismo necessita de novos mercados, exportações de mercadorias e capitais, concentração da propriedade em poucas mãos e centralização dos meios de produção. As grandes indústrias precisam se instalar em todos os lugares e seus produtos são consumidos e produzidos em toda a parte do globo. Quem nunca viu ou consumiu produtos estrangeiros aqui no Brasil? Eles são de fácil acesso, por exemplo, a coca-cola, tênis Nike, etc. Desta forma, o capitalismo vai arrastando todo o globo a adotar o modo de produção capitalista.

Na medida em que o capitalismo se desenvolve, também o proletariado se desenvolve. O proletariado é aquela classe antagônica, oposta à burguesa. Classe de trabalhadores assalariados, produtores diretos que são explorados e expropriados pelo capital. Para lutar por melhores condições de vida e trabalho, organizam-se em sindicatos (principalmente para manter o nível dos salários). Esta organização une os trabalhadores em classe e em partido político. Apesar disso, Marx já observou algo que ainda permanece entre os trabalhadores: a organização é perturbada pela competição entre os próprios trabalhadores no mercado de trabalho. Com o aumento do desemprego e das especializações de trabalho, os trabalhadores acabam lutando entre si.

Apesar disso, o proletariado sempre se levanta, se reergue para a luta coletiva em busca de leis trabalhistas e/ou por benefícios sociais. Sabemos, conforme Marx, que as classes sociais fundamentais no capitalismo são a burguesia e o proletariado. As relações entre as classes não podem ser resolvidas nem conciliadas uma vez que são classes antagônicas. Enquanto a burguesia luta para aumentar seu lucro e explorar ainda mais os trabalhadores (mais-valia absoluta e mais-valia relativa), ou seja, diminui seus salários, seus benefícios sociais, aumenta produção; os trabalhadores lutam por

[7] Para isso ver MARX, *O 18 de Brumário de Luis Bonaparte.*

melhores condições de trabalho, aumento de salários, diminuição de carga horária de trabalho, etc. São interesses opostos e por isso mesmo são classes antagônicas.

Quando Marx afirmou que o proletariado era a classe potencialmente revolucionária, era porque é esta a classe que está diretamente relacionada com a classe dominante e a classe mais explorada e dominada no capitalismo. Além disso, é a classe que nada possui e nada perde com o fim do capitalismo, uma vez que só tem sua força de trabalho.

Segundo Costa (2002), Marx observou que, além destas diferenças de riquezas, há também, entre as classes, a diferença de existência material, ou seja, nas relações de valores, comportamento, acesso a bens e educação, etc. Por outro lado, como a classe dominante no capitalismo é a burguesia, seu padrão de comportamento, de valor, acaba sendo também o dominante. Conforme Marx: "As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias das classes dominantes" (MARX; ENGELS, 2010, p.57).

Para demonstrar como, no capitalismo, as idéias de: família, mulher, educação, casamento, liberdade, nação, etc., são construídas pelas classes dominantes, Marx e Engels afirmam que as idéias são produtos das relações de produção e de propriedade burguesas e que são transformadas em leis eternas quando na verdade são transitórias e desaparecem no curso da produção.

> O elo implícito que vincula essa linha de raciocínio é a perspectiva da análise de classe: a unidade fundamental da análise e o ponto de partida para a elaboração da alternativa revolucionária estão baseadas na exploração de classe, na luta de classes e na emancipação de classe. É a partir da análise desse sistema social geral de relações de classe que Marx e Engels introduzem a análise da opressão da mulher, das crianças e de outros grupos sociais (PETRAS, 1997, p.141).

Assim sendo, o processo de transformação, para os autores, passa também por transformações das idéias de família, mulher, trabalho etc. As condições precárias de vida e trabalho das classes trabalhadoras as colocam em uma luta incessante contra a burguesia. Por outro lado, a própria burguesia muitas vezes se utiliza da força política do proletariado para se impor. Segundo Marx e Engels a burguesia:

> Em todas estas lutas, vê-se forçada a apelar para o proletariado, a recorrer a sua ajuda e desta forma arrastá-lo para o movimento político. A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria (MARX; ENGELS, 2010, p.48).

No Brasil, por exemplo, frações da burguesia durante o governo Getúlio Vargas se utilizou da classe trabalhadora para obter apoio político e implementar as políticas necessárias para seu desenvolvimento. Entretanto, ao fazer isso, coloca o proletariado na luta política e pode fazer com que este se organize para a revolução. Naquele momento em especifico, a revolução não se concretizou, entretanto a luta política forneceu educação política para as classes trabalhadoras.

Assim sendo, a burguesia produz seus próprios coveiros. "Seu declínio e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis" (MARX; ENGELS, 2010, p.51).

Uma das condições necessárias para isso é a constituição do proletariado em classe e sua organização política para a revolução. O processo revolucionário pressupõe a tomada do poder político pelas classes trabalhadoras e a construção do Estado Socialista[8] (semi-estado).

Ao adquirir supremacia política, o proletariado deverá arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia e centralizar todos os instrumentos de produção em suas mãos. A supressão da propriedade privada e a socialização dos meios de produção são necessárias para a transformação radical do modo de produção capitalista. Algumas medidas forma elencadas pelos autores com o cuidado em afirmar que, todo o desenrolar do processo revolucionário vai depender das condições específicas de cada país.

São elas: expropriação da propriedade fundiária e emprego da renda da terra para despesas do Estado; imposto progressivo; fim do direito de herança; confisco dos bens dos emigrados; centralização dos créditos (banco nacional) e dos meios de comunicação e transporte no Estado; multiplicação de fábricas nacionais; unificação do trabalho obrigatório para todos; união do trabalho agrícola e industrial; educação publica e gratuita para todas as crianças e combinação da educação com a produção material (MARX; ENGELS, 2010, p.58).

> Quando, no curso do desenvolvimento, desaparecerem os antagonismos de classes e toda a produção for concentrada nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perderá seu caráter político. O poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se o proletariado, em sua luta contra a burguesia, se organiza forçosamente como classe, se por meio de uma revolução se converte em classe dominante e como classe dominante destrói violentamente as antigas relações de produção, destrói, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos entre as classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação de classe (MARX; ENGELS, 2010, p.59).

Assim sendo, esta nova sociedade, sem classes e sem Estado, seria o Comunismo. "Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos" (MARX; ENGELS, 2010, p.59).

Sugestões de Bibliografias de Apoio:

IANNI, O. Karl Marx: *Sociologia.* São Paulo: Ática, 1984.
COSTA, C. *Sociologia.* Introdução à Ciência da Sociedade. São Paulo: Moderna, 2002.
TOMAZI, N.D. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.

[8] O principal exemplo deste tipo de estado foi a Comuna de Paris na França em 1871.

Sugestões didáticas

O Manifesto do Partido Comunista está dividido em quatro partes e pode ser trabalhado de diversas formas no Ensino Médio. Nas aulas expositivas, ao trabalhar os conteúdos: *Clássicos da Sociologia - Karl Marx* ou *Poder, Política e Ideologia - Formação do Estado Moderno*, pode-se tanto dividir o livro pelos capítulos, explicando cada um deles, quanto elaborar atividades diversas de acordo com cada tema/capítulo.

O professor pode iniciar sua aula questionando os alunos sobre as relações de trabalho no capitalismo. Como são? Todos são iguais? Por que não? Como a sociedade é dividida?

Em seguida pode explicar a lógica do capital: a luta de classes, a exploração (primeira parte do Manifesto do Partido Comunista). O professor pode tanto dar o texto para os alunos lerem e discutirem quanto pode explicar em uma aula expositiva. Na sequência, para aplicar os conceitos, pode trazer uma charge da *Mafalda* ou do livro *Capitalismo para Principiantes*. Para poder desenvolver a questão do Estado (conteúdo ainda da primeira parte do Manifesto), sugere-se passar um filme onde os alunos possam visualizar o papel do Estado no capitalismo. Para concluir a análise do Manifesto o professor deve se dedicar a segunda parte do texto onde os autores explicam o processo revolucionário e o Comunismo.

Para o desenvolvimento das aulas, montamos um subitem onde o professor pode ter algumas sugestões de atividades e formas de avaliação para o conteúdo proposto por este artigo.

Formas de avaliação

Abaixo tentaremos sugerir algumas atividades e formas de avaliação que podem ser ministradas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Atividade 1

Uma atividade que costuma funcionar são as análises de filmes. Para discutir o pensamente marxiano podemos citar vários filmes (vide box abaixo). Um destes filmes, *Pão e Rosas*, proporciona uma boa análise se quisermos discutir luta de classes e visualizar a organização do proletariado em classe por meio da luta sindical.

Antes de passar o filme, divida a sala em grupos de 5 alunos. Cada grupo escolhe um tema, dentre eles: sindicato, trabalho imigrante, relação patrão e trabalhador, relações de trabalho no capitalismo, papel do Estado e repressão policial. Cada grupo fica responsável por destacar cenas respectivas destes temas para relacionar com a teoria de Marx (para isso o professor pode separar mais de uma aula). Em seguida, cada grupo apresenta as cenas que escolheram do filme e qual a sua relação com a teoria marxista.

Sugestão de Filmes[1]:
**Pão e Rosas* (temas a serem trabalhados: Luta de classes, repressão estatal aos movimentos sociais, sindicalismo);
**Adeus Lenin* (temas a serem trabalhados: Socialismo, modo de produção, capitalismo e censura);
**Tempos Modernos* (Temas a serem trabalhados: situação da classe trabalhadora no capitalismo);
*Revolução dos bichos (Temas a serem trabalhados: revolução, modo de produção e luta de classes);
*A classe operária vai ao paraíso (Temas a serem trabalhados: classe operária, luta de classes, sindicalismo e trabalho no capitalismo);
**Vida de inseto* (Tema a ser trabalhado: relações de dominação, organização social e revolução)[2];
**Germinal (*Classes sociais, política e luta de classes).

Atividade 2

Ao desenvolver uma aula expositiva em que o professor se dedique a análise do capitalismo feita por Marx, do papel da burguesia na revolução, sugere-se que escreva na lousa a seguinte citação de Marx:

> *"Tudo que é sólido se desmancha no ar, tudo que é sagrado é profanado"* (MARX, 2003, p.14).

Em grupos os alunos podem escolher características históricas e culturais onde demonstre a revolução da ordem vigente com o surgimento do capitalismo. Exemplo: mudança na ordem familiar, no casamento, no Estado, etc. Em seguida, o professor pode abrir uma discussão com as diversas mudanças sociais salientadas pelos alunos com o objetivo de demonstrar que tudo que parece tão certo, tão sólido, pode ser transformado, modificado, assim como a ordem capitalista, ou seja, a exploração do trabalho pelo capital.

Atividade 3

O capitalismo é marcado por diversas crises econômicas e políticas. A burguesia continua sendo a classe dominante porque se revoluciona. A saída às crises tem sido a busca de novos mercados e exploração mais completa dos antigos, diminuição de direitos sociais, abertura econômica, privatizações, etc. Por exemplo, a crise da década de 1970 que teve como conseqüência o Neoliberalismo. A mais recente foi a bolha imobiliária nos EUA e a atual crise na Europa (crise econômica, desemprego, etc).

Para atualizar o pensamente marxiano, o professor poderá desenvolver cada uma dessas duas crises econômicas e políticas com o objetivo de mostrar aos

alunos de que forma a burguesia sai das crises e de que forma o prejuízo é repassado para os trabalhadores, a classe mais explorada e por isso mesmo, a potencialmente revolucionária.

Para as atividades 2 e 3 podem ser utilizados charges e músicas. Segue abaixo algumas sugestões:

Sugestão de Música:
**Apesar de você*- Chico Buarque;
**Até quando*- Gabriel Pensador.
Sugestão de charge:
**Capitalismo para Principiantes*. NOVAES, C.E.; RODRIGUES, V.
**Mais-Valia*. http://educacaolibertaria.files.wordpress.com/2007/12/mais_valia.jpg
***Mafalda.* Disponível em: http://tirasdemafalda.tumblr.com/
Sugestão de vídeo:
**Manifestoon*- Manifesto Comunista:
Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=EaVbYyky-Bw

Atividade 4

Como forma de atualizar o debate sobre o pensamento marxiano e sobre o Manifesto do Partido Comunista, o professor poderá realizar uma atividade prática com os alunos. Depois de terem discutido a importância da organização dos trabalhadores na luta de classes, o professor pode propor aos alunos que façam uma pesquisa de campo sobre a situação da classe trabalhadora na cidade. Os alunos podem se dividir em grupos. Alguns destes podem escolher algumas fábricas/empresas para fazer as entrevistas, ou ainda escolher os trabalhadores de serviços como objeto da pesquisa. Outros podem escolher entrevistar algum sindicato de trabalhadores na cidade. Para isso, o professor deve contribuir com o processo de definição do objeto de cada grupo e com o questionário a ser aplicado.

Depois do trabalho de campo, como forma de conclusão do conteúdo, os alunos poderão entregar um trabalho escrito contendo a síntese da pesquisa e apresentá-la para a sala em um dia de Seminário. O seminário deve ser ministrado pois é uma forma de socializar as pesquisas e pensar coletivamente a situação da classe trabalhadora na cidade e também no plano internacional. Desta forma os alunos poderão realizar uma análise crítica do capitalismo e da luta de classes.

Considerações Finais

Com este artigo esperamos contribuir com as análises sobre o capitalismo e o Estado a partir da obra *O Manifesto do Partido Comunista* escrito por Marx e Engels. Pretendemos ainda, trazer instrumentos para se pensar estas temáticas no Ensino Médio a luz da sociedade contemporânea. Tanto a sistematização do texto, quanto as

atividades poderão ser desenvolvidas nos três anos do Ensino Médio e visam colaborar com a formação dos estudantes. Os temas elencados: classes sociais, luta de classes, Estado, organização, revolução etc. ajudam a pensar a realidade específica dos alunos e, além disso, a pensar a sociedade como um todo.

O objetivo central é fazer com que os alunos do Ensino Médio, entendam o papel na luta de classes e desenvolvam uma prática por meio da pesquisa de campo. A pesquisa fornecerá instrumentos para contribuir com o processo de organização e luta.

Referências

COSTA, C. *Sociologia. Introdução à Ciência da Sociedade*. São Paulo: Moderna, 2002.

MARX, K; ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

PETRAS, J. O Manifesto Comunista: Qual sua relevância hoje? In *Lutas sociais*, n.3, PUC, Novembro 1997.

SEED, *Sociologia*/vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006.

TOMAZI, N.D. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.

A intervenção para superação no contexto escolar – um elo entre docência, juventude e conhecimento[1]

Marcio Henrique Laperuta[2]

Introdução

A temática envolvendo a manifestação da juventude e suas influências no ensino-aprendizagem é evidente, assunto esse que está intimamente atrelado ao processo de intervenção docente, por essa razão torna-se cada vez mais frequente em estudos e pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas discussões e debates entre os professores no contexto escolar.

Consideramos que estas análises sejam necessárias, e pertencentes aos conhecimentos da docência, por se expressar nas aulas ministradas e no desenvolvimento do processo educativo, representado pelo currículo. Neste sentido, o objetivo do presente estudo está orientado em compreender a juventude é conhecer sobre o aluno, isto implica na superação do senso comum, e não se reduz a ações metodológicas, mas no conhecimento do professor.

Diante desse enfoque a concepção sobre as juventudes está estruturada em uma perspectiva que entenda serem sujeitos históricos, que possuem características e interesses diferentes, ou seja, pautado na diversidade cultural. E não definida pela homogeneização, caracterizando os jovens de acordo com os modelos estereotipados já estabelecidos.

Por fim, apontamos como fundamental a necessidade ressignificação desse pensamento posto por meio de estudos e discussão, destacando um processo de intervenção consciente e coerente orientado pelo currículo e promovendo um processo de ensino – aprendizagem significativa.

Intervenção docente, juventude e currículo

A formação docente no Brasil possui uma trajetória histórica marcada por fatores políticos, econômicos e sociais, que de certa forma ainda orienta os conhecimentos abordados na profissionalização do professor, assim como nas finalidades destinadas a escola. Essas interferências intervêm na maneira de compreender o mundo, a sociedade, a educação, a escola, o ensino-aprendizagem. Consequentemente, isso acarreta reconhecer "[...] os professores enquanto sujeitos do conhecimento" (TARDIF, 2002, p.227), e não como subservientes, e meros transmissores de saberes e executores de programas de ensino. O professor é um ator social, que dá significado a sua prática, um sujeito que possui os conhecimentos necessários para seu ensino, nos quais deve estar estruturado e orientado pelo projeto político pedagógico.

[1] Artigo apresentado como requisito de avaliação da disciplina do mestrado: Tópicos especiais em temas contemporâneos da Ciência Sociais da Universidade Estadual de Londrina.

[2] Contato: cupimdauel@gmail.com

Contudo, somente após muitos estudos, e negação da imposição curricular, com projetos prontos e determinados, hoje temos a abertura da possibilidade de construir o currículo das escolas de maneira coletiva, mas, poucos conhecimentos são atribuídos nos cursos de licenciatura para essa elaboração. Por essa, razão ainda existe dificuldade ao meio escolar na sua elaboração, desenvolvimento e implementação (GOODSON, 1995).

O currículo retrata a ação docente de diferentes maneiras, pelo currículo formal, estabelecido pelos sistemas de ensino, considerado um documento que orienta os conteúdos e os objetivos das disciplinas inseridas na escola. O currículo real é definido com base no desenvolvimento das aulas, nas situações que ocorrem no cotidiano escolar, como plano de aulas. E o currículo oculto representado por situações envolvidas na escola que geralmente não estão prescritas nas outras formas de currículo, contudo, todos esses modos de analisar o currículo se reduzem ao mesmo. Com base nesse contexto, os estudos realizados sobre currículo apontam que:

> O currículo não é um elemento neutro de transmissão de conhecimento social. Ele está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico (SANTOS, 2009, p.211).

O currículo expressa os referencias propostos no processo educativo, destacando os objetivos e as finalidades relacionadas à concepção da formação da identidade do jovem, sendo este compreendido como uma construção, determinado a partir de suas características, de seus interesses e das relações sociais. A formação da identidade dos jovens não se restringe ao espaço escolar, também se encontra na educação informal – comunidade, religião, família, entre outros, contudo no desenvolvimento desse artigo nos reportaremos especificamente nas relações sociais presentes na escola, sendo essa "entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão" (DAYRELL, 2009). Institucionalmente, estabecida por um conjunto de regras para a convivência social e cotidianamente, pela complexidade das relações travadas entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

É por meio do currículo que se desenvolvem as interações entre os atores sociais da escola dentre eles apontamos o professor-aluno, aluno-conhecimento, aluno- aluno. Essas relações são determinadas e construídas pelos discursos e práticas vivenciadas no contexto escolar. Desta forma conforme os estudos de Pacheco (2005, p.141) "[...] o currículo é um lugar privilegiado de construção das identidades, ou de processo de subjectivação".

Para isso é necessário romper com a visão superficial e fragmentária que se têm sobre os jovens no contexto educacional, representados por uma perspectiva negativa, como sinônimo de indisciplina e de irresponsabilidade. Propomos uma reflexão e um entendimento da juventude, pautados em ações que a "[...] escola e seus profissionais busquem conhecer os jovens com os quais atuam, dentro e fora da escola, descobrindo como eles constroem um determinado modo de ser jovem" (DAYRELL, 2009, p.17).

A partir desses aspectos alguns estudos foram desenvolvidos a fim de organizarem os conhecimentos inerentes à formação docente, por meio das seguintes categorias:

> A. Conhecimento dos conteúdos da disciplina; B. Conhecimento pedagógico geral, com especial referência para aqueles princípios amplos e estratégias de organização e condução da aula. Incluem-se Skills pedagógicos, tais como a demonstração de um método e o processo de contar uma história; C. Conhecimento curricular, com particular ênfase para os materiais didáticos e para os programas que servem de "ferramentas" aos professores; D. Conhecimento do conteúdo pedagógico – amálgama concreta de Conteúdos e pedagogia que é exclusivamente um ramo de conhecimento dos professores, ou seja, a sua especial forma de compreensão profissional; E. Conhecimento dos alunos e das suas características, incluindo a gestão da sua aprendizagem, individualmente ou em grupo; F. Conhecimento dos contextos educativos: âmbito de trabalho de grupo ou classe a que pertence; gestão e financiamento da escola; características das comunidades e culturas; G. Conhecimento dos fins educativos, propósitos, valores e seus o este compreendido significados históricos e filosóficos (SHULMAN apud PACHECO & FLORES, 1999, p.19-20).

Diante do conjunto de conhecimentos necessários a docência, fizemos um recorte considerando os conhecimentos referentes aos alunos (jovens) abordando suas características e a inserção no contexto educacional como objeto principal do estudo.

O ambiente escolar influencia o desenvolvimento da moral das crianças e jovens e a maneira com a qual se relacionam e resolvem seus conflitos interpessoais, ou seja, propomos uma reflexão estabelecida por meio do diálogo e fundamentada pela teoria construtivista que apresenta como princípio a interação do sujeito com o meio em que está inserido, com base nas situações vivenciadas, o sujeito reavalia sua ação, resignificando-a. Tendo um papel ativo na construção dos valores e das normas de conduta. "Há uma interação, isto é, um caminho de ida e volta, com o indivíduo atuando sobre o meio e o meio sobre ele, e não simplesmente a internalização pura desse ambiente" (VINHA, 2008, p.11239)

As discussões relacionadas à construção da moral das crianças e jovens são fundamentais enquanto conhecimentos necessários à docência, pelo fato de que ao se deparar com situações de conflitos interpessoais durante as aulas e no processo educativo, os professores apresentam muitas dúvidas. Como agir em determinada situação que ocorreu na aula? Quais os conhecimentos necessários para a intervenção docente?

Para isso, é necessária à intervenção docente de maneira consciente, coerente e construtiva. Com o intuito de possibilitar a reflexão sobre a situação ocorrida pautada na compreensão do processo e não simplesmente em conter o problema. Assim, destacamos que:

> Os conflitos são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo "pistas" sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (como resolver?; mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (o que eles poderão aprender com o ocorrido?) (VINHA, 2008, p.11244).

Diante dessa perspectiva os conflitos são entendidos como possibilidades de discussão do currículo, enquanto conteúdo principal ou enquanto estratégia de ensino no desenvolvimento do processo educativo. Diferentemente da postura dos professores orientados em uma "perspectiva tradicional que compreendem os conflitos como negativos e danosos para o bom andamento das relações entre os alunos" (VINHA, 2008, p.11243).

Frente essa ampla discussão da construção da moral, observamos que os conflitos ocorrem no cotidiano da escola como: câmeras na escola resolvem os problemas de conflitos?; autoridade x autoritarismo; delegar a autoridade para os alunos é uma atitude coerente? Ao nos depararmos com essas situações e ao relacionarmo-nos uns com os outros, na escola é imprescindível à existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social. "Aliás, as regras só existem em função da convivência humana e da necessidade de regulá-la" (VINHA, 2008, p.11239).

Neste sentido cabe ao professor intervir e estabelecer o diálogo, possibilitando o debate com os jovens os princípios de cada ação e suas possíveis consequências, promovendo a compreensão das regras constituídas na escola são importantes nas relações entre estudantes - professores e demais funcionários e também para o processo de ensino- aprendizagem.

Inferimos que é fundamental o estudo e a discussão desses conhecimentos constituídos e estruturados em um processo de processo de formação continuada, por meio de participação em cursos e eventos e em reuniões pedagógicas orientadas pelo coletivo da escola, possibilitando a intervenção docente significativa pautada e orientada em princípios e não pelo achismo, assim esse fato "favorece a formação da autonomia" (VINHA, 2008, p. 11245).

Os conflitos de interesses não se restringem a sala de aula, entre professores e alunos, da mesma maneira que não podemos culpabilizar os docentes pelas ações isoladas e descontextualizadas. A história da construção curricular demonstra como ambos – aluno e professor – sempre estiveram à margem das escolhas dos conhecimentos, de seus objetivos e finalidades. Contudo, estudos contemporâneos têm demonstrados princípios de mudanças, tanto pela autonomia na elaboração dos projetos curriculares como nos encaminhamentos legais expressos nas diretrizes curriculares.

Neste sentido, antes mesmo do currículo existir, já havia meios de sistematizar o conhecimento, que era pela sua finalidade, de fazer com que os alunos conseguissem ler, escrever, somar, e terem uma formação disciplinada de acordo com os interesses sócio-políticos, sendo base estruturante dos conteúdos. Conforme destaca Chervel (1990, p.178), a análise do termo disciplina evidência essa colocação, assim, "[...] no seu uso escolar, o termo "disciplina" e a expressão "disciplina escolar" não designam, até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem".

Deste modo, a palavra disciplina não tinha a mesma intenção como atualmente, de configurar como sinônimo de matéria, mas, ela tinha como propósito formar

sujeitos civilizados a servir a sociedade. A partir dos estudos da história e da origem do currículo, ampliam-se o interesse e o campo de investigação pelas demais ciências, uma vez que, "[...] qualquer análise sobre o campo curricular situar-se-á, em primeiro lugar, nas Ciências da Educação, por meio das Ciências Sociais, e só depois no objeto e metodologia que o caracterizam como espaço autônomo" (PACHECO, 2005, p. 248). Essas pesquisas foram realizadas, afim de, contrariar o modelo de currículo prescritivo, em que a transmissão dos conteúdos era enfatizada, sem questionamento de sua origem ou ideologia contida.

A teoria curricular corresponde a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares (PACHECO, 2005, p.79). Assim orientado em uma concepção crítica de educação, se configura na capacidade de olhar para as possibilidades de transformação da prática, tendo como base dois princípios estruturantes: a orientação para emancipação e pensamento crítico, que está imersa as investigações das contradições no campo de disputa de poder, na concretização de uma identidade, que diante de tantas culturas e concepções teóricas busca compreender e se posicionar. A partir dessa escolha será realizada a atuação docente no seu campo de trabalho.

A intervenção docente norteada por essa perspectiva trava um diálogo que não se restringe a listar conteúdos, nos é solicitado, enquanto envolvidos diretos, um comprometimento profissional, que implica as seguintes dimensões: técnica, política, e ética. Esses fundamentos que vão orientar a maneira de interagir do professor, podendo ser abordada em três âmbitos para a contribuição da formação identidária da juventude – a) a relação aluno-professor, b) a relação aluno conhecimento – c) a interação aluno-aluno.

O jovem deve ser compreendido como ativo em sua formação, a interação entre eles se torna imprescindível para que seja sujeito de sua práxis. Sua reflexão deve ser baseada em seu contexto histórico, de forma a intervir na realidade, e poder transformá-la, assumindo uma consciência crítica. Neste intuito, a cultura é entendida como complexa e dinâmica, podendo ser construída e reconstruída pela sociedade. Com base nesse discurso, é necessário compreender os jovens que chegam às escolas, seus interesses, suas características e o que esperam da escola enquanto espaço sócio-cultural e não trata-los com base em modelos já postos e reproduzidos diante uma visão homogeneizante e estereotipada.

Neste sentido, sobre a interação dos jovens com ao professor os estudos de apontam que "trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2009, p.5).

O professor tem o papel de atuar de modo a desmitificar os conceitos impostos, tornar o ensino humanizante, em busca da autonomia de seu aluno. O ser humano é tido como sujeito da educação, para isso deve-se promover e criar condições para que

se desenvolva a reflexão crítica. Todavia é integrado ao contexto, assim, não há formas ou modelos a serem seguidos, sendo possível encontrar diferentes respostas para um mesmo problema. É um processo de conscientização, esse estado dialético, entre o pensamento e a prática (LIBÂNEO, 1985).

O professor não é visto como autoritário, nem como recreador, assume uma postura de mediador do conhecimento, com intervenções que possibilitem a reflexão, com estratégias situadas em ações problemas, perguntas geradoras de discussões, embasadas em produções atuais.

Os conhecimentos estruturados em forma de conteúdos, assim como os métodos e os objetivos pedagógicos deve ser contra as ações burocráticas e dominadoras, que retira a autonomia da população.

A trajetória histórica da educação aponta que o conhecimento é entendido como produto, destacando os resultados e as aprovações. Em se tratando das juventudes, observamos uma valorização nas provas do vestibular. Ou seja, ocorre uma desarticulação entre os conhecimentos escolar e a vida dos jovens (DAYRELL, 2011).

As matérias não podem ser vistas como obrigatórias, sem análise da equipe de ensino, e sim devem ser caracterizada por um processo de construção, assim cabem ao professor selecionar os conteúdos considerados valiosos inseridos no currículo escolar, dando sentido e significado, possibilitando aos jovens a compreensão do fenômeno social e suas interações no trabalho e na escola. Como aponta Sacristan (2007, p.155) "O conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que tem poder para determinar sua validade, por isso a fonte do currículo e a cultura que emana da sociedade".

A geração atual dos jovens é definida por Frigotto (2009) "como diferentes grupos, provenientes de diferentes realidades vividas que têm uma enorme perplexidade diante do futuro" (p.26). Analisamos uma mudança de paradigma com os jovens possuindo mais escolaridade e também com uma ênfase no Ensino Médio desta maneira, os alunos devem ser formados no intuito de saber interagir com os demais alunos, respeitar e opinar em grupo.

Diante situações de conflitos interpessoais, e ofensas, que ocorrem na escola, verificamos a necessidade de intervenção professor para que pensem sobre como agir frente às dificuldades e quais causas que pode ocasionar se agredir algum estudante.

Contudo, partimos do princípio de que não basta conter os alunos, mas, discutir e analisar de forma constante e programa seus anseios, preocupações que os motivam a ter certas atitudes agressivas, agir desta maneira e levar o sujeito a superar as consciências ingênuas para uma elaborada.

É preciso ponderar as reais intenções e a necessidade de convocar a família. Ela deve ser envolvida quando você identificar um comportamento atípico que está prejudicando o desempenho escolar ou as relações do aluno, como problemas de saúde, suspeitas de patologias, mudanças de atitude, dificuldades emocionais, de relacionamento ou de aprendizagem.

A ideia não é transferir o problema, mas compreender o que está acontecendo ou compartilhar uma preocupação. É importante promover a reflexão sobre o conflito não com o objetivo de apenas resolve-lo, "[...] mas porque as intervenções decorrentes apresentam consequências significativas na construção dos valores e das regras, ou seja, na formação moral de nossas crianças e jovens" (VINHA, 2008, p.11244).

A maneira como conduzir a reunião será decisiva para uma maior cooperação. Utilize uma linguagem simples, descritiva e sem julgamentos. Em vez de dizer que a criança está agressiva, tente explicar as dificuldades que ela tem apresentado para expressar raiva ou irritação e pergunte se o mesmo ocorre em casa. Mostre as intervenções que estão sendo realizadas e os esforços da criança para superar os problemas. Ouça os pais e explique que o foco é o bem-estar dela. Quando possível, permita que ela participe da reunião e se envolva na busca por soluções, compartilhando responsabilidades e assumindo compromissos. Muitas vezes, a escola chama as famílias para pedir que disciplinem os filhos, demonstrando certo despreparo para lidar com as desavenças do ambiente escolar. Ao transferir aos pais os conflitos, os envolvidos são afastados do problema e impedidos de refletir e aprender. Pesquisas têm mostrado que essa postura da escola gera sentimentos de fracasso e angústia na família e tensão no relacionamento com os filhos, sem trazer mudanças.

Intervenção para superação – um elo entre docência, juventude e conhecimento

A autonomia dada às escolas bem como se estabelece no Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Posteriormente, com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto sobre a escola, compreendendo seus sujeitos, suas complexidades, suas rotinas. Promovendo indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Torna-se fundamental, com essa discussão, permitir que todos os envolvidos se questionem e busquem novas possibilidades sobre currículo: O que é? Para que serve? A quem se destina as "disciplinas" ou "matérias", colocadas de forma progressiva nas seriações, (por série/ano: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); com disciplinas específicas de cada área do conhecimento.

Isto ocorre devido muitos currículos de formação de professores ainda estarem estruturados pela Racionalidade/Técnica, restrita em áreas de conhecimento. Porém, estudos tem questionado o que pressupõem esse modelo formativo, segundo Pimenta e Ghedin, (2005, p.19) "[...] a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes

de um currículo normativo que primeiro apresenta ciência, depois sua aplicação" com a uma separação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade, desta forma, negam a formação de professores constituída no modelo tradicional, em que ainda se mantêm uma cultura dividida, restrita a conhecimentos isolados, fragmentados. Todavia, ainda que se mantenha esse modelo de currículo e que por sua origem não favorece a uma educação integral do sujeito, estudos estão sendo desenvolvidos a fim de contribuir para uma superação da fragmentação do conhecimento.

Esse novo olhar vem sendo discutido em diversos países, ampliando as possibilidades e assumindo de acordo com os estudos de Tardif (2007) "[...] uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela Universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas atividades cotidianas" (TARDIF, 2007, p.23).

Fato esse observado em algumas ações que podemos destacar com a ampliação de projetos e programas institucionalizados nas Universidades que possuem uma proposta embasada no ensino, estruturada e desenvolvida nos cursos de licenciatura, aproximação da Universidade com a escola, por meio dos estágios curriculares e grupo de estudos, onde acontece uma relação reciproca de aprendizagens, tanto para o acadêmico em conhecer a realidade escolar, quanto para o professor da escola em rever o processo de ensino e aprendizagem. Contribuindo para "[...] diminuir as distancias ainda existentes entre a figura do professor e a figura do pesquisador" (SANTOS, 2014, p.3).

Uma aproximação torna-se mais do que necessária, ao analisarmos que as teorias em sua trajetória histórica foram sendo superadas e reformuladas diante do contexto de mudanças. No entanto, não cabe mais para o momento atual a intervenção docente pautada no modelo tradicional de educação, sendo que os documentos oficiais abordam para uma perspectiva crítica sendo a prática educativa, "[...] parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização" (LIBÂNEO, 1994, p.21).

A discussão sobre os conhecimentos necessários a docência e o processo de intervenção docente, orientado e estruturado por um currículo, possibilitam que as interações na escola entre os professores, os estudantes e o conhecimento sejam com qualidade e de uma maneira contextualizada. Sendo essa articulação fundamental para o avanço do processo educativo.

Considerações Finais

O processo de intervenção docente percorre uma trajetória pautada na construção de um conjunto de conhecimentos necessários à docência abordando as dimensões didáticas, pedagógicas e epistemológicas e dentre esses consideramos como fundamental do conhecimento sobre o jovem.

O jovem que chega à escola traz consigo um universo muito complexo e dinâmico, marcado pelas diferenças existentes entre os grupos, por meio de interesses diversos, compreendendo a escola enquanto um espaço sócio-cultural significativo

na aquisição de um conjunto de conhecimentos construídos socialmente. Assim, verificamos que ocorre um distanciamento entre os conhecimentos escolares e os interesses dos jovens, devido ao modelo posto, durante muito tempo, que não valoriza as diversidades dos jovens, reproduzindo as mesmas práticas educativas e utizando os mesmos recursos sem promover a reflexão e a ação crítica.

Apontamos que por meio de uma estruturação curricular, como meio favorecedor da articulação entre o professor-aluno-conhecimento em busca de garantir um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Para isso, fundamental uma intervenção docente orientada em uma perspectiva critica de educação, pautada em princípios educacionais, no intuito de promover a compreensão das relações sociais atuando de maneira critica e autônoma na sociedade.

Por fim, identificamos que o contexto educacional foi marcado por influencias econômicas, sociais e políticas em sua trajetória. Caracterizando seu processo evolutivo de modo não linear, por meio de alguns avanços e retrocessos com as reformas e leis implementadas. Salientamos a necessidade de mais estudos e de um processo de discussão mais amplo sobre a temática relacionada à intervenção docente, os conhecimentos sobre os jovens e as relações inseridas no processo educativo, com base em uma mudança de postura e a compreensão de que é preciso rever o olhar sobre esses temas tão relevantes.

Referências

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares:* reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, n2, p.177-229,1990.

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos. Juventude e diversidade no Ensino Médio. Ano XIX *Boletim 18-Novembro/2009*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. [Série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio].

DAYRELL, T. Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno no Ensino Médio: o jovem desconhecido. *Ano XIX Boletim 18-Novembro/2009*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. [Série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio].

_____. *A Escola como espaço sócio-cultural.* 2011. Disponível em: www.slideshare.net/.../texto-a-escola-como-espao-scio-cultural-dayrell. Acesso em: 10/06/2013.

FRIGOTTO, G. *Expectativas juvenis e identidade do ensino médio.* Ensino Médio no Brasil: "Juventudes" com futuro interditado. *Ano XIX Boletim 18-Novembro/2009.* Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação. [Série Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio].

GOODSON, I. F. *Currículo:* teoria e história. Trad. Attílio Brunetta. 3ª. Ed. Petrópolis: vozes, 1995.

LIBÂNEO. J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PACHECO, J.A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTAN, G.; GÓMEZ. A.I.P. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Adriana Regina Jesus. CASALI, Alípio Marcio Dias. Currículo e Educação: Origens, Tendências e Perspectivas na sociedade contemporânea. *Revista Olhar de professor*. Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em: http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 10/06/2013.

SANTOS, J.F. Práticas de ensino em Ciências Sociais/ Sociologia no ensino fundamental: um levantamento preliminar. In: Lima, Ângela Maria Sousa [et al] (org*). Estágio, formação e trabalho docente:* experiências das jornadas/cursos do Fope/ Prodocência. Londrina: UEL 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VINHA, T. P. A construção da autonomia moral na escola. A intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. 2008. Disponível em: http//www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/295_902.pdf. Acesso em: 10/06/2013.

A questão do público e privado e seus efeitos na vida social[1]

Franceline Priscila Gusmão[2]

Introdução

Os meios de comunicação juntamente com o aperfeiçoamento tecnológico, sem pormenores, evidenciam a circulação e a internalização rápida de informações. Estas, são envoltas por linguagens carregadas de significados que formam modos de pensar e agir em relação ao contexto em que os indivíduos e grupos sociais estão inseridos.

O contexto nacional, específico brasileiro e a presença das tecnologias como apoio na circulação de informações, contribui para novas formas de interações sociais. Estas interações sociais destacam as relações do indivíduo e de grupos sociais frente à sociedade, pois evidenciam suas ações, representações, pensamentos, na conjuntura em que estão inseridos.

No universo juvenil, as questões da vida social estão presentes, seja através de modo participativo, por viver um fenômeno em determinado momento ou através do modo informativo, por receber informações a respeito de determinados acontecimentos no bairro, na cidade ou país. Nas redes sociais, a circulação rápida de informações jornalísticas, contribuem para a formação de opiniões e formas de representações que podem resultar em efeitos nas relações sociais. O objetivo é problematizar neste artigo as representações do significado do público e privado, através da possibilidade de ligar o cotidiano com a história.

As problematizações podem partir do cotidiano, através de questões aleatórias que aparentemente não apresentam conexões: por que a necessidade atual de postar constantemente fotos da vida pessoal nas redes sociais? Por que existem mais carros do que ônibus nos meios urbanos? Será que seria somente por um simples conforto? Por que serviços privados são constantemente comparados com os serviços públicos (como saúde, educação, lazer) como de melhor qualidade? Por que há constantemente a necessidade de comprar produtos novos e descartar os antigos mesmo que estes estejam em pleno funcionamento? Por que existe a divisão de bairros em que há o recorte de ricos e pobres, alguns inseridos em condomínios fechados e amparados por segurança privada?

Estas questões envolvem o âmbito público e privado, as quais tornam a vida social complexa, e que muitas vezes, são despercebidos o quanto influenciam as relações na coletividade. Por isto, faz-se necessário a desnaturalização desta dinâmica tão próxima do cotidiano e o reconhecimento de que muitos problemas vivenciados

[1] Artigo apresentado na disciplina de "Tópicos Especiais em Temas Contemporâneos", ministrada pela Profª Drª Ângela Maria Sousa Lima, na Universidade Estadual de Londrina.

[2] Aluna especial do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina, 1º semestre/2014; graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: gusmaof@hotmail.com

na sociedade, especificamente a brasileira, são originados de um desenvolvimento histórico que resulta em efeitos nos dias atuais.

O processo de diferenciação do público e privado

No período da Idade Média, a sociedade era fragmentada e controlada por pequenos poderes representados pela nobreza, isto é, os senhores feudais.

A nobreza dependia do trabalho dos servos para a sobrevivência, já que nesta época, estava ligada diretamente à terra. Ainda não havia a industrialização para a transformação de produtos da natureza em mercadorias, como alimentos, vestuários, móveis. Estes objetos eram conseguidos diretamente da natureza, através de um trabalho totalmente artesanal. Os tributos existentes até então eram administrados como se fosse uma renda pessoal do nobre, não eram utilizados em prol do bem comum (ELIAS, 1993).

De acordo com Elias (1993), as características da Idade Média seriam: a economia de escambo; a baixa divisão do trabalho; baixa integração além do nível local e alta capacidade de resistir a mudanças.

> Com o desenvolvimento da economia mercantil, inicia-se maior dependência da nobreza do trabalho de terceiros, para a sobrevivência. Este período está relacionado à colonização, em meados dos séculos XV e XVI em que o Brasil manteve um papel fundamental para a riqueza das nações europeias. Há o processo de ampliação da interdependência e o contato humano com outros locais; amplia-se a divisão do trabalho e as tentativas de elaboração de um meio de troca que não perecesse. Um ponto importante a considerar seriam as anexações de territórios, o processo de ascensão social de uma nova classe social (a burguesia) e a necessidade de um poder monopólico, pois, [...] O controle dos recursos centralizados e monopolizados tende a passar de um indivíduo para números sempre maiores até, finalmente, uma função de rede humana interdependente como um todo [...] O monopólio relativamente privado torna-se público (ELIAS, 1993, p. 106).

A burguesia, como a classe social em ascensão, se esforçava em eliminar os privilégios particulares dos nobres e inicia a discussão de uma questão realmente pública, amparada por direitos e deveres universais. Deste modo, o monopólio representado por um chefe de Estado, tinha como um dos objetivos o direcionamento do autocontrole, de acordo com Elias (1993), em que o indivíduo não poderia mais agir com as suas paixões e em um âmbito fechado, o indivíduo teria que ampliar suas percepções e reconhecer que não seria a sociedade que agiria ao redor dele e que ele teria que agir pela sociedade. Inicia-se as separações da pessoa do monarca do poder político do Estado.

O Estado com o poder centralizado, com a arrecadação de impostos não ficaria limitado ao poder pessoal do rei, este seria o representante do público, do bem comum. O monopólio do Estado, neste contexto, seria fundamental para o desenvolvimento da ascensão burguesa, pois através dele, as leis do mercado seria dimensionada. É aqui que

nasce o Estado Moderno, que segundo Ferreira (2000), é o representante do público, mas também criado para ser guardião da propriedade privada.

Entre o particular e o comum

De acordo com o breve contexto histórico exposto sobre a construção do público e privado na sociedade moderna, são apresentadas amplitudes de significados. Esta dualidade pode estar relacionada ao Estado, à propriedade privada, à moradia, aos meios de transporte, às práticas culturais. Isto significa que as práticas sociais e individuais abrangem algum tipo de limite, fronteiras.

O que se conhece como privado, está relacionado ao pertencimento de um indivíduo ou grupos de indivíduos, é algo fechado e não amplo. Nem todas as pessoas têm acesso. Exemplo: na casa de alguém, qualquer pessoa pode entrar? Provavelmente, terá que haver permissão para entrar no local, pois trata-se de algo particular, que pertence a alguém, e este é quem define a entrada, por ser sua propriedade. Na casa de algum indivíduo ninguém poderá entrar sem permissão, pois ali é pertencente a alguma família e não ao universo público, está relacionado a algo fechado e não amplo.

O patrimônio público é quando está relacionado ao que é comum a todos, amplo, aberto. É construído através de recursos repassados por todos os membros da sociedade, através dos impostos. Atualmente, a referência de representação pública ainda é o Estado, o qual sempre é repensado e remodelado, necessita acompanhar o processo de desenvolvimento da sociedade. Exemplo: na prefeitura, no posto de saúde, poderá haver negação de atendimento a alguém? Não poderá. Pois é um patrimônio público. O prédio da prefeitura ou do posto de saúde em que trabalham o prefeito, os funcionários, devem atender os indivíduos sem importar a classe social que pertence, se é rico ou pobre.

Atualmente, por exemplo, no Estado brasileiro, o qual é formado pelo âmbito federal, estadual e municipal, há a liderança do presidente, do governador, do prefeito, dos deputados, dos vereadores, os quais são representantes do povo. Não poderão através da arrecadação de impostos, retirar uma parte deste dinheiro para comprar um celular, um computador, viajar, conforme utilidades pessoais, pois refere-se ao dinheiro público, que vem do bem comum. Se o dinheiro arrecadado não é utilizado ao bem comum, mas para o benefício pessoal, entende-se como corrupção, isto é, os servidores que cuidam da administração do bem comum corrompem uma regra que é do interesse geral. Quando há o ato de corrupção, é como se houvesse a privatização de um bem que pertence a todos em benefício de alguns privilegiados.

Em outras palavras, tudo que é comum está relacionado ao benefício de todos, é algo amplo, sem fronteiras; e o particular é algo fechado, exclusivo, ligado a um ou poucos indivíduos e os benefícios são visados aos aspectos pessoais e não universais.

Quando uma pessoa compra um automóvel, não está pensando no universal, no bem estar de todos e sim, no seu próprio bem estar, no máximo no bem estar de sua família. A luta por transporte público de qualidade é algo universal que visa o benefício

de todos. Quando um indivíduo paga um plano de saúde ele está preocupado com o seu próprio bem estar; quando há a preocupação com o atendimento de saúde pública de qualidade na cidade, há referência ao benefício de todos.

Da mesma maneira, é refletir sobre a moradia. Quando um indivíduo adquire uma casa, torna-se sua propriedade e seu objetivo maior é o seu bem estar, a sua proteção. Por isso, é um acontecimento que está relacionado às suas questões pessoais. Mas, um grupo de indivíduos pode cobrar do Estado o seu direito de ter acesso à moradia. Esse grupo de indivíduos mantém objetivos em comum, o que permitirá uma organização que não está relacionada somente aos interesses pessoais. Refere-se à promoção de ações para as mudanças estruturais que envolve a sociedade e não para mudanças pontuais na vida de somente alguns indivíduos.

Estes são aspectos de comparações para o aprendizado e compreensão de que há a necessidade constante de cuidar do que é de todos e principalmente, dos serviços que funcionam: como a saúde, educação, cultura, esporte, lazer. Se estes serviços não estão em pleno funcionamento, eles precisam ser repensados, pois se é para o benefício comum, significa que está em jogo a qualidade de vida de todos os cidadãos e não de um grupo de privilegiados.

A sociedade capitalista e seus efeitos nos interesses particulares e gerais

No processo de transição do feudalismo para o capitalismo, com o êxodo rural e o processo de industrialização, houve a emergência dos centros urbanos, na Europa.

Segundo Sennet (1995) a concentração de indivíduos de diversas culturas e classes sociais nos centros urbanos, contribuíram para que houvesse o vínculo de uma multidão, de um "povo", de uma sociedade organizada. Estes vínculos ultrapassariam as relações pessoais de amizade ou de família. As relações não suportariam o limite de um círculo fechado, conforme Elias (1993), não contribuiria para os benefícios que a interdependência geraria.

Para Sennet (1995), a compreensão entre a divisão do público e privado é que o primeiro estava relacionado a diversidade de pessoas e o segundo estava relacionado a algo protegido, pertencente a alguém e não para todos.

Desta forma, com o encontro e concentração da diversidade de culturas criam-se as regras de civilidade, ancoradas em uma lógica universal, de como deve ser o comportamento diante das pessoas, independente de sua origem. Ao partir desta condição, a moda nasce nesse mundo público, em que as pessoas para se reconhecerem mantinham determinado estilo; em contradição com as regras naturais, de nascença, de herança, de tradição, que não se entregavam às mudanças, por partirem de um meio protegido.

Sennet (1995) estabelece a linha divisória entre a vida pública e a vida privada. A primeira é inerente ao relacionamento com outrem, o que para o autor significava a vida cosmopolita, em que o homem "se movimenta despreocupadamente em meio à diversidade, que está a vontade em situações sem nenhum vínculo nem paralelo com

aquilo que lhe é familiar" (SENNET, 1995, p. 31). A segunda está mais relacionada ao familiar, ao compreender os outros a partir da postura cultural particular, sem considerar a diversidade existente.

Ao refletir sobre as duas definições, uma está encarregada de atender a diversidade, isto é, através da participação de todas as classes sociais, culturas ou ideologias, em que visam a garantia do bem comum; e a outra limita-se ao que é exclusivo, encarregada de atender uma minoria, em que muitas vezes relaciona-se a determinada classe social, cultura ou ideologia, de um modo seletivo. Diante de tais considerações, estas definições não limitam-se somente às questões de patrimônio, propriedade, mas são importantes também para a problematização da vida social, pois entra em jogo a garantia de qualidade de vida, através da necessidade de apoio comum.

No século XVIII, o domínio amplo e comum era evidente, em que de acordo com Sennet (1995), houve o aumento de locais onde estranhos poderiam se encontrar: parques, cafés, bares, teatros. Em relação à comercialização de produtos também houve mudanças, principalmente no aumento da diversidade de consumidores.

O encontro e a concentração da diversidade, entretanto, sofreu decadência. Conforme avançava o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o privado sobressaía o público. Por que este fenômeno ocorria? Porque o modo de produção capitalista é moldado pela fabricação de mercadorias, as quais não estão ligadas somente ao concreto, mas também ao abstrato. Transforma em mercadorias o alimento, o vestuário, as relações humanas de amizades e amorosas, a força de trabalho, a habitação, a forma de pensar. Logo, há a compra e venda destas mercadorias. Se está relacionado à compra, quem compra adquire algo. Porém, por tratar-se de um indivíduo ou um pequeno grupo de individuos, torna-se privado, que supre as necessidades pessoais.

O comprar, o adquirir uma propriedade significava ter ou não ter reconhecimento social, pois desta forma definia-se a pertença a uma determinada classe social, isto é, se o indivíduo era rico ou pobre. Sennet (1995) situa que, no século XIX, "as pessoas acreditavam que suas roupas e seus discursos revelavam as suas personalidades" (SENNET, 1995, p. 40). A forma que o indivíduo se apresentava em sociedade, era a forma de sua apresentação pessoal, de sua vida privada. São estas condições de propriedade que define a superposição do imaginário privado ao público.

A multidão, a diversidade de pessoas, conduzem ao reconhecimento de conflitos sociais. Promovem forças sociais, contatos humanos. Seria necessário pulverizar estes contatos humanos, para que não pudesse ser colocada em questão a ordem existente.

A ideologia, como "falsa consciência" defendida por Marx (2005), era transferida às classes sociais sob a forma ilusória de que o bem estar humano e qualidade de vida seria atingida a partir das condições individuais, do que o indivíduo seria capaz, através de sua condição de trabalho.

A pulverização, a fragmentação dos espaços e dos pensamentos, contribui para que haja os desencontros de interesses comuns, de causa política, de defesa de direitos. De acordo com Sennet "milhões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares;

esta preocupação tem demonstrado ser mais uma armadilha do que uma libertação" (SENNET, 1995, p. 17).

O autor associa esta privação, este fechamento, esta proteção, pulverização, com a armadilha, pois contribui para que se espalhe a dominação, em que não permita a libertação, o questionamento, a proposta de mudanças quando há privilégios e exploração.

Como associar estas questões com a vida social brasileira?

O contexto histórico exposto tem profunda influência nas relações sociais do Brasil. Mantém algo específico, ao relacionar o papel histórico do país com o processo de colonização, isto é, de exploração em prol da riqueza de outros países.

Apesar do longo período de país especificamente agrário, para atender a demanda capitalista, a produção na terra em que visa o lucro, conforme Prado Jr (2005), o Brasil também foi envolvido por tipos de estados implementados por poderes privados e públicos. Por longo período, o Estado foi mantido como propriedade privada, por estar relacionado às ações dos interesses pessoais dos governantes, das oligarquias. Não se tratava de um país cosmopolita, pois o período longo da escravidão deixava claro a questão das diferenças e desigualdades étnico econômicas. Não havia a defesa de interesses gerais, ora por defesa da própria Igreja de que os percursos vitais eram direcionados por Deus; ora com o período de importação dos ideais liberais, de que o indivíduo seria o responsável pelo direcionamento de sua vida.

Faz-se necessário destacar, o processo de industrialização tardia do país, a qual nasce no final do século XIX e recebe seu impulso no ano 1930, com a política desenvolvimentista do Estado Novo (IANNI, 1979). Mantém-se a herança cultural, conforme Fernandes (1976), pois hábitos do passado, formas de agir e pensar, prevalecem no presente. Um exemplo é quando prevalece o Estado sendo tratado de acordo com interesses particulares, como os atos de corrupção, de negação de direitos, de falta de qualidade de vida, do preconceito em relação a diversidade e de classe social. Apesar de, atualmente, haver os avanços em relação às políticas públicas e sociais: a questão da educação como universal e gratuita para todos (antes estudar era privilégio); a saúde; a questão das politicas sociais de transferência de renda.

Muitos fenômenos vivenciados na Europa entre os séculos XVII e XIX ocorrem no Brasil hoje, através de questões do desenvolvimento urbano e industrial tardio. O que envolve os interesses particulares e os interesses comuns se faz aqui presente e é necessário mostrar como os fenômenos ligados a estas definições ocorrem e os problemas que podem ser gerados por elas.

Por tratar-se de um processo de globalização, todas as relações entre os países sofrem influências, seja para consumir produtos, seja pela divisão internacional do trabalho. O Brasil está inserido neste processo, como consumidor e como fornecedor de força de trabalho humana e espaço de produção e matéria prima.

O público e o privado e a vida cotidiana

As gerações atuais são previamente percebidas pelos professores e até mesmo pelos próprios familiares como irresponsáveis, sem perspectivas. Dayrell (2009) colabora com esta discussão ao enfatizar que, geralmente, entre os professores, os alunos são percebidos como desinteressados pelo contexto social, individualistas e alienados.

O jovem é visto como proveniente de um grupo unitário, homogêneo, o que na verdade não convém com a realidade, pois a juventude advém de diversidades amparadas por aspectos culturais que definem gostos, modos de pensar e agir. As práticas culturais são internalizadas e exteriorizadas, ao partir dos meios de comunicação, do meio social em que estão inseridos (a escola, a família, o trabalho, o grupo de amigos). Dayrell (2009), de acordo com este dado, pontua que há a necessidade de conhecer os jovens, o como estes constroem o seu determinado modo de ser jovem.

Um meio para o contato entre os jovens seria as redes sociais. Basta perguntar na sala de aula quem tem acesso a este tipo de comunicação para saber o quanto se proliferou nas relações humanas. É importante a compreensão de que a utilização desta ferramenta de comunicação pode ser de diversos modos, com diversas finalidades; percebe-se as diferenciações de gostos musicais, de estilos de vestimentas, de gostos para filmes, livros, de grupos de amigos, de escolas, etc. Isto já é um dado para reconhecer e aproximar-se da argumentação de Dayrell (2009), que a juventude é diversificada. Contudo, as redes sociais são manifestações públicas de vidas privadas, conforme a defesa de Bauman (2007). Estas manifestações estão carregadas de significados.

Bauman (2007) denomina as redes sociais como um confessionário eletrônico e tem o objetivo de eliminar a fronteira que antes separava o público e o privado. Por que o autor evidencia esta eliminação de barreira? Tudo que é público, é tudo que está passível da observação geral. De acordo com Sennet (1995), esta observação geral necessita ser agradável. O que não é aberto a observação geral, passa a ser mais interessante e curioso. Porque não saber como é a vida privada familiar do colega de sala; para onde foram os amigos no final de semana. Porém, são ocorrências que podem transformar as relações humanas em ilusórias, através da necessidade de assumir papéis não reais e que podem ser mediadores de atrações e inclusões em universos sociais.

Ainda em Sennet (1995), quando no passado ao sair em público, o indivíduo acreditava que suas roupas e discursos demonstravam a sua personalidade. A busca de construção do próprio eu, pode contribuir para o indivíduo negar as suas origens sociais. Um exemplo, exposto por Zaluar (1985), ainda nos anos 80, em seus estudos etnográficos em um bairro popular no Rio de Janeiro. Evidencia que a roupa é um item principal na hierarquia do consumo entre os jovens, pois retrata a forma de fugir de sua identificação e origem social. A forma como é apresentado o mundo e como ele é visto pelo indivíduo, possibilita a sua negação da realidade e a tentativa de fuga. Assim sendo, há a possibilidade de "comprar e vender símbolos empregados na construção de identidades" (BAUMAN, 2007, p. 23).

Apesar disso, não desconsidera-se a existência de jovens que preferem não seguir a moda, como um meio de assumir uma identidade de contestação. A questão seria compreender que há a diversidade juvenil, a qual é rica em características e informações que podem ser utilizadas para a compreensão do cotidiano. O problema é que os anseios juvenis são pulverizados.

Borges (2014) problematiza o cotidiano escolar envolvido pela utilização de tecnologias pelos alunos, em que contribui para a distração, para a falta de desempenho acadêmico, já que, o contato com os aparelhos de tecnologia concorrem com a atenção direcionada aos professores. É quando surge um dos conflitos dentro do universo escolar, pois o aluno deixa de prestar a atenção na aula para utilizar o aparelho de tecnologia. Desta forma, os alunos são vistos como apáticos e desinteressados. A autora, diante desta problematização, propõe a utilização dos aparelhos de tecnologias como mediadores para a construção do conhecimento, como ferramentas que possibilitam esse acesso. O que falta seria o preparo, tanto das estruturas escolares, como dos professores e alunos para esta forma de aprendizado.

Ao partir da perspectiva de Borges (2014), as redes sociais são utilizadas como instrumentos de trabalho para o professor e de aprendizado ao aluno, principalmente nas aulas de Sociologia. No caso desta discussão do público e privado, as redes sociais são essenciais para o desvendamento de muitas opiniões ligadas ao senso comum.

São várias questões que podem ser problematizadas e são frutos de opiniões que circulam nas redes sociais, que contribuem para fragmentar pensamentos, que possibilitam ainda mais o processo de dominação. DaMatta (1997), em relação à sociedade brasileira demonstra que a ilusão de harmonização é essencial para que o conflito não seja reconhecido. Pois quando este ser reconhecido, as mudanças começarão a entrar em pauta. Desta forma, são problematizações que levam à reflexão de como a harmonização e o conflito são transmitidos nas redes sociais.

As opiniões sobre as manifestações sociais em relação ao aumento da passagem de ônibus, que ocorreram em junho de 2013, estavam constantemente sendo evidenciadas nas redes socias e meios jornalísticos. Há vídeos de pessoas dentro de automóveis e até mesmo usuários dos transportes públicos reclamando das manifestações, por atrapalhar o trânsito ou por serem assimiladas a desordem. Diante desta perspectiva, seria importante discutir o que é mais importante na sociedade atual: os interesses individuais ou os interesses comuns.

São acontecimentos que promovem a discussão de causas públicas como o inchaço urbano, o aumento da utilização de automóveis e a falta de qualidade no atendimento dos transportes públicos. Isto pode ser problematizado a partir do ponto de vista de como a política é transmitida através da mídia aos cidadãos. É transmitido, principalmente aos jovens, as participações políticas como descaracterizadas ou sem significado. São vistas somente como revolta. Sennet (1995) também contribui para problematizar esta questão ao mencionar que as ruas, as vias, não são mais públicas, mas um espaço em movimento, o que torna os indivíduos isolados.

A fragmentação dos centros urbanos também pode ser exemplificada através dos bairros. A questão da comunidade, conforme Sennet (1995) também pode ser um problema, pois está mais moldada por laços de amizade e de vizinhança do que por algo mais universal. Perde-se desta forma a causa comum. Ressaltam os interesses pessoais, em que é limitado um espaço social.

Consequentemente, o indivíduo seria o responsável pelos seus próprios resultados: "se não estão seguros a respeito de suas carreiras futuras e se angustiam quanto ao futuro, é porque não são bons o suficiente em fazer amigos e influenciar pessoas (BAUMAN, p. 65, 2009). Bauman (2009) também pontua que os indivíduos estão modelados em uma forma que não conseguem se encaixar nos problemas de outros, isto é, não se somam. O único interesse público existente seria o interesse pelas vidas privadas das "figuras públicas". Esta exposição pelo autor, evidencia a questão da influência da mídia na vida social, em que os indivíduos "aprendem que possuir e consumir certos objetos e praticar determinados estilos de vida são a condição necessária para a felicidade" (BAUMAN, 2007, p. 165).

As relações fechadas são fundamentais para que haja a pulverização das relações sociais, em que haja afastamento das questões que envolvem os problemas realmente sociais, principalmente o que é relacionado aos serviços públicos. Esta pulverização de relações contribui para o afastamento das conexões históricas e para a emissão de opiniões mais relacionadas ao senso comum.

Araújo (2007), através do seu estudo sobre participação política e o jovem eleitor, enfatiza as mudanças ocorridas em relação ao jovem e política em comparação da atualidade com a década de 60. Elucida que a participação juvenil na esfera pública ocorre de maneira complexa. Parte de tal comparação, ao considerar as opiniões prévias de que os jovens, atualmente, são desinteressados por política. Evidencia as diferenciações das associações de jovens, que nos anos 60, se associavam fomalmente em partidos políticos, mas atualmente, "diríamos que os jovens podem ser encontrados em outros grupos comunitários como de dança, de teatro, de futebol ou em movimentos ecológicos, ou ainda em grupos vinculados à religião" (ARAÚJO, 2007, p. 15). Logo, percebe-se que há o descrédito dos jovens em relação a esfera pública, os quais estão buscando outras alternativas distantes desta esfera que os envolvem mais em atividades socioculturais, longe de estarem ligados a uma ideologia política, ao compromisso público.

Um fenômeno que sofre influência sobre a discussão do público e privado e participação política é a qualificação existente de que os serviços privados, isto é, pagos, são melhores que os serviços públicos. É como se os serviços públicos estivessem em descrédito. A fragmentação de interesses interfere no funcionamento dos mecanismos de utilidade pública, os quais são de responsabilidade de toda sociedade.

Sendo assim, para ter acesso a qualidade, é necessário pagar. A diversão, a saúde, a educação, o lazer, é direcionado a um grupo selecionado de acordo com as suas condições financeiras. Contudo, são condições que moldam a qualidade de vida, a

qual não é inerente a privilégios, mas constitucionalmente são direitos sociais. Se não é privilégio, o Estado como representante de todos teria que garantir isso. Se isso não ocorre, faz-se necessário a conexão de ideias e ações para manter a qualidade de vida para todos, para a moldagem do interesse geral.

Considerações Finais

No cotidiano escolar, são evidenciadas as percepções e representações dos estudantes, que refletem no aprendizado em sala de aula e demonstram as relações sociais que ocorrem externamente.

Houve através deste artigo, a tentativa de problematizar fenômenos do cotidiano e relacioná-los com a história, na perspectiva de possibilitar o processo de ensino e aprendizagem de um modo dinâmico, ao tratar das questões e dos problemas que envolvem a dualidade do público e privado e seus efeitos na vida social.

A princípio, enfatizou-se a questão das relações sociais envolvidas em um universo fechado, sem correlações de uma amplitude de percepções de diversidades, principalmente culturais. Através desta perspectiva histórica, foi um momento de demonstrar que, através de uma análise processual, que possibilita conexões, é possível compreender que o homem, como ser pensante, foi e é capaz de criar e estabelecer as condições para a sua sobrevivência como ser individual e coletivo. Por conseguinte, é importante destacar o ser cultural, pois depende de condições específicas do meio em que vive, de como se desenvolvem histórica e socialmente.

Posteriormente, enfatizou-se ocorrências especificamente nacionais, no que refere-se aos limites das relações fechadas para o momento de transição às questões abertas, de compromisso público, inerente à diversidade. A pauta dos quesitos de interesses comuns atuais, que envolve os problemas da sociedade, principalmente daqueles meios mais excluídos, sofre interferências históricas que estão ainda carregadas de representações do mundo privado que significam a propriedade, relações de favores, laços de amizade, paternalismo, que não permitem a amplitude das discussões de causa coletiva e o desenvolvimento para a qualidade de vida.

Como forma de instrumento para reflexão, há duas propostas de exercícios cujo objetivo é de que os estudantes se reconheçam como sujeitos inseridos nesse processo de construção para a qualidade de vida e para refletirem sobre a possibilidade de mudanças. São exercícios que envolvem o cotidiano e demonstram situações em que ocorre a privatização do espaço pertencente a todos, em um primeiro momento. No segundo momento, os exercícios trabalham os problemas das pulverizações urbanas, em que impedem indivíduos e os grupos em que estão inseridos da participação coletiva, isto é, política. A proposta é que se reconheçam como detentores de poder para as mudanças sociais.

Proposta para sala de aula

PARA REFLETIR...

Atividade 02

De acordo com os textos, reflita e responda:

"As únicas viagens rotineiras que as classes de trabalhadores de Paris poderiam vir a fazer para setores da cidade não trabalhadores, ou mesmo para um outro setor trabalhador, eram com o fito de fazer compras, como no caso de ir a uma das novas lojas de departamentos. O cosmopolitismo – enquanto experiência da diversidade na cidade – passou portanto para a experiência das classes trabalhadoras enquanto uma experiência de consumo".

SENNET, R. *O declínio do homem público,* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

1- Esta passagem do livro de Sennet é um retrato dos acontecimentos do século XIX. Você consegue identificar este fenômeno na nossa sociedade atual?

"A celebração do bairrismo e da vizinhança em pequena escala, que hoje é feita por planejadores bem intencionados, é um reforço não premeditado de uma nova forma de dominação, um despojamento da cidade que se impôs ao trabalhador (...)".

SENNET, R. *O declínio do homem público,* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

2- Esta passagem do livro de Sennet é um retrato dos acontecimentos do século XIX. Você consegue identificar este fenômeno no seu cotidiano? Pode resultar em problemas ao bairro em que você vive e para o coletivo concentrado na cidade de um modo geral? Explique.

Referências

ARAÚJO, Angélica L. *Juventude e participação política:* o jovem eleitor de Londrina. [Dissertação de mestrado], Universidade Estadual de Londrina, 2007.

BAUMAN, Z. *Vida para consumo:* a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *A sociedade individualizada:* vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BORGES, A. *Ensino de Sociologia e novas tecnologias:* representações experenciadas com alunos do Ensino Médio em uma Escola Estadual. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, 2014.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis:* para uma Sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAYRELL, J. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização:* os sentidos do Ensino Médio - Programa Salto Para o Futuro. Ano XIX boletim 18 - Novembro/2009.

ELIAS, N. *O processo civilizador.* Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FERNANDES, F. *A Sociologia numa era da revolução social.* Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, P. R. Política e sociedade: as formas de Estado. In: *Iniciação à Sociologia.* Org. TOMAZI, N. D. São Paulo, Atual, 2000.

IANNI, O. *O Estado e planejamento econômico no Brasil (1930 – 1970).* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. *A ideologia alemã.* São Paulo: Centauro, 2005.

PRADO JR., C. A questão agrária e a revolução brasileira - 1960. In: *A questão agrária no Brasil:* o debate tradicional 1500-1960. Org. STEDILE, J. P. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SENNET, R. *O declínio do homem público.* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ZALUAR, A. *A máquina e a revolta.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

A Sociologia enquanto redentora no ambiente escolar? o problema da centralização da responsabilidade acerca da discussão da diversidade de gênero exclusivamente na disciplina de Sociologia[1]

Aline Oliveira Gomes da Silva[2]

Introdução

Com a (re) inserção da Sociologia no currículo do Ensino Médio muito se tem discutido acerca de qual seria o papel desta em meio às demais disciplinas e quais os benefícios que esta inserção pode trazer para a formação dos alunos enquanto cidadãos e, consequentemente, para a sociedade em geral. Não há como negar que a Sociologia tenha um papel importante e essencial entre as disciplinas que fazem parte da estrutura curricular do Ensino Médio, pois:

> O ensino das Ciências Sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p.106).

Porém, ocorre que historicamente a Sociologia se desenvolveu em torno da sociedade e suas mudanças, sobretudo, às análises e críticas desses processos de mudanças, e, assim, acabou constando no imaginário popular que esta estaria sempre "tramando" a tomada do poder ou realizando críticas do capitalismo. Uma das consequências disso foi que a Sociologia acabou por ser retirada dos currículos escolares quando, em meio a um governo ditatorial passou a ser temida, sendo então substituída pelas disciplinas Educação Moral e Cívica (primeiro grau), Organização Social e Política Brasileira (segundo grau) e Estudos dos Problemas Brasileiros (Ensino Superior).

O presente trabalho ambicionou entender, a partir da concepção de professores de Sociologia do Ensino Médio, qual é o papel que a Sociologia ocupa atualmente no ambiente escolar em relação com as discussões dos temas transversais, no caso deste artigo será focada especificamente a relação da disciplina com a temática de gênero. Para isso, este utilizará relatos colhidos em uma mesa redonda com professores de Sociologia, que atuam no Ensino Médio do município de Londrina, de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), e também a partir de teorias sobre educação e gênero.

---

[1] Este artigo é parte da monografia "A Sociologia enquanto redentora no ambiente escolar? (ainda em curso) orientada pela Profª. Drª. Angela Maria de Sousa Lima na pós-graduação de Ensino de Sociologia do CCH/UEL, no ano de 2015.

[2] Aline Oliveira Gomes da Silva Pós-Graduanda em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina. UEL. Contato: alinegomes131290@hotmail.com

A partir da realização da mesa redonda, anteriormente citada, constatou-se que os professores entrevistados acreditam que a Sociologia tem sido vista como redentora no ambiente escolar, este trabalho utilizará os dados colhidos na referida mesa para analisar as implicações que tal situação pode acarretar diante das discussões relacionadas à temática de gênero no Ensino Médio.

Na introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), são descritos os objetivos com os quais o documento foi constituído, estes se propõem a auxiliar os professores no decorrer da prática de sua profissão, sobretudo, no que tange ao conteúdo que deverá ser abordado em cada disciplina, mas também enfatizando o modo como deverão ser abordados, a fim de estimular valores que promovam o exercício da cidadania dos alunos na atualidade, sendo assim todos professores deveriam objetivar:

> [...] fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade [...] isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (MEC/SEF, 1997, Parâmetros Curriculares Nacionais, Introdução).

No Estado do Paraná existem ainda diretrizes específicas que visam explicitar a importância de se trabalhar gênero e a diversidade:

> Diretrizes curriculares de matemática, ciências, língua portuguesa não causa espanto, dizem respeito a conhecimentos consagrados pelos processos de naturalização dos saberes. Entretanto, diretrizes para gênero e diversidade sexual nas escolas pode causar um certo mal-estar. A escola precisa trabalhar com isso? Sim, é essa a tarefa da escola, sobretudo porque as questões de gênero e diversidade sexual já estão presentes no universo escolar e na maior parte das vezes vem sendo abordada com preconceitos e produzindo ainda mais sofrimento, violência e exclusão. (SEED, 2010, Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Introdução).

Pode-se observar, por meio dos relatos colhidos com os professores de Sociologia do Ensino Médio, que na atualidade a Sociologia tem se deparado com uma nova estigmatização que no ambiente escolar transforma a disciplina em uma possibilidade de redenção de determinadas situações, comportamentos e da própria realidade, uma vez que os sujeitos presentes no ambiente escolar pensam que devido ao fato da Sociologia realizar estudos sobre a sociedade, ela possuiria a obrigação exclusiva de trabalhar as diretrizes colocadas, pelos órgãos competentes, a todas as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio. Desta maneira pode-se estimar que tal estigma prejudica não só a disciplina de Sociologia, mas que também acaba por prejudicar as temáticas que as diretrizes têm recomendado que devem ser debatidas pelos professores no decorrer de suas aulas e, sobretudo, a temática de gênero, visto que, sem dúvidas:

> Os professores podem contribuir para atingir a terceira Meta de Desenvolvimento do Milênio (MDM) "promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres" ao desenvolver novas habilidades e capacidades. Eles podem, através das suas ações diretas desafiar as ideias difundidas de como alunas e alunos costumam se comportar, conscientizar sobre questões de gênero e proteger os alunos de exploração ligada a seu gênero e também estimular as meninas a estudar matérias tradicionalmente consideradas apropriadas apenas para os meninos, como a matemática (WILLIAMS, SUZANNE Y OTROS, 2005, p. 1).

Considerando a importância do papel dos professores no ambiente escolar (independente da disciplina que ministram) e levando-se em conta, sobretudo, a influência que estes exercem na rotina dos alunos, inclusive podendo ter suas condutas e práticas sendo tomadas pelo alunado enquanto exemplos de comportamento ideal esperamos ao término deste, também tecermos algumas considerações sobre o quão é relevante que estes professores incorporem a temática de gênero nas disciplinas pelas quais são responsáveis.

Sobre a realização da mesa redonda, a escolha dos professores que a compuseram e a escolha do problema de que trata este trabalho

A mesa redonda constituiu em um momento de abordagem empírica acerca de questões sobre desafios e dificuldades da atualidade para os professores pesquisadores de Sociologia. Os professores que a compuseram foram selecionados devido ao fato de já terem possuído vínculo com o curso de Ciências Sociais da UEL, seja enquanto graduandos ou enquanto mestrandos. No total a mesa redonda contou com a participação de três professores que atuam no Ensino Médio de Londrina. Cabe ressaltar que no decorrer deste trabalho, eles serão identificados por pseudônimos.

Os referidos professores foram questionados acerca de vários temas, pelos alunos da especialização em Ensino de Sociologia da UEL, sendo que cada aluno direcionou seus questionamentos de acordo com sua área de pesquisa, visando, posteriormente, analisar as respostas para identificar um problema sociológico relacionado à temática que pretendia estudar.

No caso específico deste trabalho, as questões feitas foram realizadas direcionadas à temática de gênero e diversidade, tendo-se optado depois de analisadas as respostas, pelo recorte de que trata este artigo.

A escola e a diversidade atualmente

Abrindo a sessão de questões que estavam relacionadas à temática de gênero e sexualidade, foi perguntado aos professores se achavam que na atualidade a escola, de um modo geral, estaria preparada para conviver com as diferenças associadas à diversidade de gênero e à diversidade sexual, vejamos as respostas:

Acho que a escola ainda não está preparada, constantemente os professores reproduzem ideias homofóbicas, estereótipos sobre como os alunos devem se comportar devido ao fato de serem do sexo feminino ou masculino. Então pelo que eu presenciei na minha experiência enquanto docente, essa questão da diversidade na escola ainda não existe, existe só no papel. A gente passa nos corredores e vê, por exemplo, o professor fazendo "brincadeiras" homofóbicas com os alunos, e isso reforça o preconceito e a maneira como os próprios alunos pensam que um homem ou mulher deve se comportar (Rosa) 14/05.

Já vi um professor falar (numa tentativa frustrada de conter um determinado grupo de alunos) "Esse grupinho aí do fundo, pode fazer o favor de separar, muito homem junto é estranho, essa coisa de ficar tudo grudado, mexendo um com o outro para chamar a atenção é comportamento de gay, pode separar agora e tratar de ficarem quietos". Por isso eu acho que a igualdade tem um longo caminho a percorrer na escola, porque por vezes os professores são mais preconceituosos do que os alunos (Daniel) 14/05.

Sabe-se que a ideia que norteia a noção acerca dos papéis dos sexos, ou gêneros, é uma construção social e política, portanto, ela é construída de maneiras diversas em diferentes lugares por meio de diferentes culturas e pelos ideais dessas culturas:

> Assim como o gênero, a sexualidade é política. É organizada em sistemas de poder, que recompensam e estimulam alguns indivíduos e atividades, enquanto punem e reprimem outros. Como a organização capitalista do trabalho e sua distribuição de recompensas e poderes, o sistema sexual moderno foi objeto de luta política desde que surgiu e se desenvolveu (RUBIN, 2003, p. 56).

Nota-se ao longo da história que essas construções tendem a se modificar com o tempo, visto que em cada tempo histórico os significados e sentidos também se alteram, principalmente quando a educação contribui para efetivar tais mudanças, principalmente quando se encontra aliada à desnaturalização de coisas que sempre foram vistas como naturais aos indivíduos, como, por exemplo, o tipo de profissão que cada gênero deveria desenvolver na comunidade a que pertencesse e na sociedade que a integrasse. Assim pode-se traçar uma relação entre tempo, poder, interesses, ideais e perceber como ocorre a construção do gênero. O que pode ser exemplificado na questão que foi feita a seguir para os professores: Vocês notam alguma relação entre a idade com o preconceito, como por exemplo, os professores mais velhos possuírem uma tendência maior ao preconceito de gênero, do que os mais novos?

Normalmente são os mais velhos, sim. (Matheus) 14/05.
Sim (Rosa) 14/05.

Eles (os mais velhos) costumam dizer que a escola atualmente é uma "pouca vergonha", que as lésbicas e os gays não são mais discretos que ficam se mostrando...se exibindo para provocar os que não concordam com esse comportamento, que segundo esses professores é algo errado e não deveria ser permitido dentro do ambiente escolar. Falam que as meninas não se comportam mais como meninas... E quando você tenta falar com eles, eles não querem te ouvir, sempre disparam frases como "Você é novo", "Você ainda não viu nada" ou "Você não teve a sorte de conhecer o tempo em que havia respeito na escola e as coisas esse tipo de imoralidade não era permitida na escola" (Matheus) 14/05.

Percebe-se pelos depoimentos acima que há uma relação entre idade e a manifestação do preconceito, o que permite reforçar a ideia de que as ideias tendem a ser fruto de seu tempo, mas com o passar do tempo também tendem a mudar de tal maneira, que com a inclusão de determinadas temáticas, acabe-se desnaturalizando posturas como as descritas acima e haja uma minimização de comportamentos preconceituosos. As orientações vistas anteriormente prezam justamente por isso e, portanto devem estar presentes em todas as disciplinas.

Ainda para reforçar e consolidar a presença dos temas transversais, da diversidade e do respeito às diferenças, há também no Estado do Paraná o Departamento da Diversidade. Segundo o site da Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED):

> O Departamento da Diversidade atua na defesa e promoção dos direitos humanos dos sujeitos da diversidade, oferecendo formas de acesso à escola e de continuidade na formação escolar. Atende povos indígenas; ilhéus e ribeirinhos, trabalhadoras/es rurais e sem-terra, pequenas/os agricultoras/es, cipozeiras/os, faxinalenses, pescadoras/es, acampadas/os e assentadas/os; povos das comunidades remanescentes de quilombos e população negra, mulheres e homens (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e heterossexuais) discriminados pela sua cor, raça, etnia, orientação sexual, gênero, condição social e cultural. A missão do Departamento é dar visibilidade aos sujeitos, despertando o interesse pelos temas da diversidade e desenvolvendo competências e valores de solidariedade, cooperação, respeito e união. Atualmente, o Departamento da Diversidade encontra-se estruturado em cinco equipes técnicas: Coordenação da Educação Escolar do Campo; Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual e Projovem Urbano – Programa Nacional de Inclusão de Jovens (SEED, 2014, Site oficial).

A disciplina de Sociologia e a temática de gênero

No estudo realizado por meio do programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, o autor constatou que nas escolas de Londrina, em que ele analisou a disciplina de Sociologia e sua relação com as demais disciplinas que:

> Percebe-se pelo texto do PPP que a Sociologia exerce um papel de liderança quando o assunto é relativo a interferências estruturais externas sobre as questões didático pedagógicas. Também foi possível notar que o professor de Sociologia incorpora essa liderança na sala dos professores. Em mais de uma oportunidade, presenciou-se a situação de outros professores procurarem o professor de Sociologia para discutir a respeito de problemas com os alunos, com a prática pedagógica, com a secretaria de educação e com a escola (CORREIA-LIMA, 2012, p. 58).

Tendo conhecimento acerca deste estudo e da conclusão específica, questionamos se os professores da mesa redonda sobre o que pensavam sobre o papel da disciplina de Sociologia em meio às discussões dos temas transversais, se ela e seu currículo conseguiam abordar todas as temáticas voltadas à diversidade, se os demais

professores demonstravam acreditar em alguma espécie de liderança da Sociologia ou do professor de Sociologia em relação às demais disciplinas e se consegue realizar a discussão sobre diversidade de gênero dentro da disciplina, seja como conteúdo obrigatório ou como transversal:

> *Acho perigoso o que acontece nas escolas, se coloca a responsabilidade sobre a discussão de "questões polêmicas" normalmente nas matérias de Sociologia e Filosofia, sobretudo na de Sociologia, eles acham que por tratar da sociedade a disciplina tem a obrigação de realizar todas essas discussões, enquanto as demais disciplinas se veem desobrigadas de realizar essas discussões, isso também ocorre com a discussão sobre gênero, assim fica como se fosse responsabilidade apenas do professor de Sociologia realizar essas discussões, todos os demais professores parecem não conhecer, ou fingem, não conhecer a diretriz sobre gênero e diversidade, parece que eles querem se ver livres dessa obrigação. Quanto ao currículo obrigatório, acho que o conteúdo sobre gênero é muito restrito, ele aparece no tópico Movimentos Sociais com o Feminismo, aí acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso, por exemplo, quando for discutir os clássicos perguntar para a turma "Por que não tem nenhuma mulher entre os clássicos?". E assim ir levando eles a sempre realizar este tipo de reflexão, mas isso deveria ser feito em todas as disciplinas, pelo menos nas da área de humanas, mas, eu particularmente, não vejo isso acontecer, nas reuniões quando aparece esse tema, os outros professores sempre dão um jeito de "jogar" esse tema sob a nossa responsabilidade como sendo uma função exclusiva da Sociologia (Daniel) 14/05.*

Como vimos na fala do professore acima, há no ambiente escolar a noção do papel da Sociologia como uma disciplina redentora, que deverá realizar discussões sobre os temas transversais, visto que possui um perfil mais desnaturalizador do que as demais disciplinas e visto que a disciplina de fato possui a tarefa de desnaturalizar os fenômenos; desconstruir preconceitos; desmitificar as relações sociais, etc. Ainda sobre a mesma questão o professor Matheus afirma que:

> *Parece que os professores têm medo de adentrar nas ditas questões polêmicas, então como os professores de Sociologia já são conhecidos por terem esse perfil mais... Não diria mais polêmico, mas mais associado às questões que vão contra o senso comum e costumam desnaturalizar muita coisa, sempre acabam empurrando para nós a obrigação de realizar essas discussões, como se apenas a Sociologia devesse se preocupar com a cidadania ou os valores sobre respeito e entendimento das diferenças... (Matheus) 14/05.*

Diante dessa afirmação percebemos que se por um lado tal noção se configura como um meio para a afirmação e a legitimação da Sociologia no espaço escolar, por outro ela também pode acarretar em um descomprometimento das outras disciplinas para com os temas transversais, seja por acharem que este papel é exclusivo da disciplina de Sociologia ou por se colocarem em uma situação de conforto ao criarem esta noção de que é o papel de intermediar temas transversais seja exclusivo da disciplina de Sociologia, assim podem acabar levados também a imaginar que já que os professores de Sociologia farão a discussão dos temas transversais e então, por isso, não fará diferença se eles focarem exclusivamente no currículo formal de suas disciplinas e deixarem de permearem tais conteúdos com os temas transversais.

Os possíveis efeitos que esta situação pode acarretar são inúmeros, mas focaremos especificamente sobre a temática de gênero, que é o que objetiva este trabalho.

Percebemos que a obrigatoriedade das discussões sobre a temática de gênero é limitada inclusive no conteúdo formal do currículo da disciplina de Sociologia, como disse o professor Daniel *"[...] o conteúdo sobre gênero é muito restrito, ele aparece no tópico Movimentos Sociais com o Feminismo, aí acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso [...]"*, e se isto ocorre na disciplina que segundo a concepção geral é a que mais caberia realizar tal discussão, pode-se imaginar que nas demais disciplinas a presença da referida temática deve ser ainda mais reduzida, possivelmente inexistente, o que torna mais evidente a necessidade de se mesclar o tema transversal sobre gênero ao conteúdo das disciplinas.

O próprio professor Daniel exemplificou como tem realizado esse tipo de abordagem, quando comentou, de que maneira elabora a complementação no decorrer de suas aulas com outros conteúdos, que não estão explicitamente relacionados à temática de gênero *"[...] acaba ficando a cargo dos professores aumentar isso, por exemplo, quando for discutir os clássicos perguntar para a turma "Por que não tem nenhuma mulher entre os clássicos?[...]* (Entrevista com professor Daniel, 2014). Quando realiza tais complementações, o professor Daniel trabalha com o currículo oculto de maneira positiva, diferentemente do que costuma-se constatar:

> Através do currículo oculto, o professorado dá um tratamento diferente a meninas e meninos. Já ficou demonstrado, por exemplo, que as professoras e os professores se conformam quando as meninas tiram notas baixas em matemática e, pelo contrário, redobram sua atenção quando o mesmo se dá com os meninos. O estereótipo subjacente é que como as meninas vão ser futuras donas de casa, a matemática lhes será menos útil que para os meninos que vão ser os provedores do lar e que seguramente seguirão alguma carreira universitária (CERVERA e FRANCO, 2006, p. 8).

Questionada sobre qual seria o motivo de os professores de Sociologia costumarem se preocupar mais com a temática de gênero do que os demais professores, a professora Rosa respondeu:

> *Acho que a dificuldade que os professores têm em trabalhar a temática de gênero, vem do fato de que possivelmente a maioria não teve esse conteúdo no decorrer da graduação, por isso fica difícil que eles tenham a noção do que significa não discutir tal temática, pois acredito que na formação deles não houve a questão da desnaturalização da realidade como ocorre com quem estuda Ciências Sociais (Rosa 14/05).*

A partir das respostas obtidas com a mesa redonda, percebe-se que os professores entrevistados procuram trabalhar a temática de gênero em meio aos conteúdos curriculares obrigatórios, mas não porque eles queiram agir de acordo com a expectativa (que acreditam que seja criada pelos professores de outras disciplinas) da disciplina de Sociologia centralizar tais discussões, mas sim porque no decorrer da graduação em Ciências Sociais, estes se depararam com as referidas temáticas

transversais e, portanto, já possuem uma noção acerca da importância que realizar esta prática possui e de como colocá-la em prática. Além disto, também devemos considerar a noção que, em geral, que os professores de Sociologia possuem acerca do que consiste o conhecimento escolar de Sociologia:

> A noção de conhecimento escolar tem sido bastante influenciada por elementos supostamente contraditórios, ao passo, que afirmam que a Sociologia serviria para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, mas sem perder de objetivo geral é levar o estudante a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade, ou seja, trata de um processo de esclarecimento com vistas a uma adequação [...] O conhecimento escolar de Sociologia afirma-se, desse modo, como um instrumento mediado pelas perspectivas sociológicas, a fim de responder as necessidades dos estudantes e orientá-los para uma intervenção estranhada na sociedade. Assim, ele tem sido compreendido pelos professores como reflexivo e instrumental [...] (FERREIRA, 2011, p. 130).

Assim, contata-se que o paradigma da Sociologia enquanto redentora não permeia apenas a concepção dos professores das demais disciplinas, mas também está presente na concepção dos professores da própria disciplina de Sociologia.

Considerações Finais

Acreditamos que esta transferência de responsabilidade sobre as temáticas transversais ocorre devido ao estigma da disciplina de Sociologia, enquanto redentora no ambiente escolar, e que este é prejudicial não só à disciplina de Sociologia, que pode acabar ficando sobrecarregada, mas também é para as demais disciplinas, para a temática de gênero e, sobretudo, para a formação do alunado.

Primeiramente cabe ressaltar não se pode negar o papel do conhecimento escolar de Sociologia enquanto dotado de estranhamento e desnaturalização, mas deve-se ter em consideração que assim como todas as demais disciplinas, a Sociologia também tem um vasto conteúdo curricular para cumprir anualmente, então quando se transfere a responsabilidade de realizar as discussões sobre as temáticas transversais para esta disciplina, inevitavelmente haverá uma concentração de conteúdos a serem abordados pela disciplina que, pelo menos na maioria das escolas públicas do Paraná, conta com apenas duas aulas semanais em cada turma do ensino médio. Deste modo, torna-se inviável que a disciplina de Sociologia e, logicamente, o professor, consiga dar conta de realizar todas as discussões necessárias para que se cumpra as orientações e diretrizes que tratam sobre os temas transversais.

Quanto às demais disciplinas, quando deixam de mesclar a temática de gênero com seus conteúdos obrigatórios, essas estão contribuindo, mesmo que indiretamente, para a não desnaturalização de atos, de comportamentos, de relações sociais e de diversos fatores que no decorrer da história serviram de alicerce e para embasar a construção dos papéis de homens e de mulheres na sociedade, pois quando perpassam aos alunos conteúdos cuja grande parte dos autores, cientistas, escritores, atores sociais

históricos, etc., são homens e não se questiona o motivo pelo qual eles compõem a maior parte das galerias destas "figuras de destaque" nos diversos campos da ciência ou nos diversos momentos históricos de um país, de um estado ou de uma cidade. Explicar o porquê das mulheres estarem em segundo plano no passado e quase nunca obterem uma posição de destaque nos momentos históricos das ciências e na história em geral, é uma necessidade, visto que assim pode-se conscientizar os alunos de que as diferenças entre homens e mulheres são, sobretudo, construídas pela própria sociedade de acordo com cada momento histórico. Privar o alunado do contato com a temática de gênero no dia-a-dia por meio das mais diversas disciplinas do ensino médio, possivelmente acarretará em problemas na formação coletiva e na formação particular destes indivíduos, pois estes sairão dos colégios sem consciência crítica para questionar uma sociedade que ainda se constitui enquanto sexista, visto que "em um mundo onde a linguagem e o nomear as coisas são poder, o silencio é opressão e violência" (RICH, 1983, p. 241).

É preciso que se conscientize os professores acerca da importância de se trabalhar com a temática de gênero e também com outros temas transversais que são importantes para a constituição de uma sociedade cada vez mais plural. Talvez uma maneira eficaz de se realizar esta conscientização seja também na formação dos professores incluindo as temáticas transversais de maneira mais regular nas grades das licenciaturas e da formação continuada dos professores.

A partir desses apontamos, consideramos que Sociologia não pode ser considerada como redentora, pois mesmo que permita de fato a desmistificação da sociedade e das construções sociais que a compõe, visto que como constatou Ferreira (2011) os professores trabalham com a disciplina de maneira que seu conhecimento escolar não seja apenas reflexivo, mas, sobretudo, instrumental, a partir do momento em que ela passa a ocupar um papel de redentora no imaginário dos demais professores, ela se configura como prejudicial, pois a disciplina não pode centralizar as discussões de gênero e nem a de qualquer tema transversal, pois não é possível desnaturalizar algo, como, por exemplo, os papéis que se formaram com base nas construções acerca do gênero, que se encontra presente em todos momentos, se tal discussão ficar limitada a uma única disciplina.

Os professores de Sociologia e os sociólogos devem levar esta discussão para as demais disciplinas, não apenas dialogando e questionando os professores dos colégios em que trabalham, mas também devem realizar análises dos currículos das licenciaturas e sugerir melhorias para a formação dos professores; deixar claro nos colégios onde trabalham que não devem deter toda a responsabilidade sobre a discussão dos temas transversais; questionar se os demais professores estão trabalhando tais questões e, sobretudo, alicercear o alunado a refletir e interceder nas aulas e nas situações que se configuram na sociedade e que são prejudiciais para uma sociedade igualitária no que toca à questão de gênero. Enquanto a Sociologia se configurar enquanto redentora no ambiente escolar, promoverá a limitação de seus próprios objetivos, pois acabará cerceando a expansão do que propõe desnaturalizar.

Referências

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Introdução. Brasília: MECSEF, 1997.

CERVERA, Julia P.; FRANCO, Paki V. Manual para o uso não sexista da linguagem. Trad. Beatriz Cannabrava. Montevideo: REPEM, 2006. Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem. Acesso em: 04/06/2014.

CORREIA-LIMA, Alexandre Jeronimo. *Teorias e métodos no ensino de Sociologia.* 2012. 298p. Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais] – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil.* Petrópolis, 1976.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. *Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia*. 2011. Dissertação de mestrado em Sociologia - UEL, Londrina, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de gênero e diversidade sexual*. Secretária de Estado da Educação do Paraná. Curitiba: SEED/PR. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Diversidade. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10. Acesso em: 04/06/2014.

RICH, Adrienne. *Sobre mentiras, secretos y silêncios.* Barcelona: Içaria, 1983, p. 47

WILLIAMS, SUZANNE Y OTROS. *Manual de Capacitación en Género de OXFAM*. Edición adaptada para América Latina y el Caribe. Lima, Atenea, 2005.

A trajetória da Sociologia na educação básica e o livro didático: breves considerações[1]

Samira do Prado Silva[2]

Introdução

O presente trabalho busca realizar uma breve contribuição no sentido de perceber, ainda que de modo resumido, quais foram os caminhos percorridos pela Sociologia e pelo livro didático até se constituírem do modo como estão atualmente inseridos no ensino básico brasileiro. Pensamos que esses dois assuntos estão intimamente ligados e se inter-relacionam, sendo de fundamental importância seu debate somar-se a outros temas contemporâneos das Ciências Sociais.

Conforme notamos, a trajetória tanto da Sociologia, quanto do livro didático no país é marcada por lutas, retrocessos e avanços que nem sempre são debatidos pelas/os interessadas/os na educação de qualidade. Desse modo, nosso trabalho desenvolverá uma discussão que se dividirá em duas partes, sendo a primeira sobre a trajetória de inserção da Sociologia na educação básica, que compreenderá os seguintes aspectos: as revoluções que possibilitaram as mudanças de pensamento e o surgimento da Sociologia no mundo; o que é a Sociologia; consensos (ou não) sobre o objeto e o método da Sociologia; as dinâmicas que envolvem/distanciam a Sociologia enquanto disciplina escolar da acadêmica; como se deu sua trajetória no nível médio, suas fronteiras, reformas curriculares e os currículos; e as possibilidades da Sociologia no ensino fundamental.

Na segunda parte de nossa reflexão, debateremos sobre o livro didático, a partir dos seguintes caminhos: seu surgimento no mundo e no Brasil; algumas definições; sua cadeia de produção/distribuição; valores envolvidos; o papel do Estado com relação a esse direito; o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o projeto FOLHAS, a formação do livro didático público do Paraná e seus usos em sala de aula.

A trajetória de inserção da Sociologia na educação básica

Iniciaremos nossa reflexão, com base em leituras de algumas/alguns autoras/es que nos auxiliarão, ainda que de modo resumido, a esclarecer sobre o surgimento da Sociologia e todas as suas dinâmicas para se constituir enquanto saber escolar/disciplina escolar no Brasil.

---

[1] Artigo apresentado na disciplina "Tópicos especiais em temas contemporâneos das Ciências Sociais", do mestrado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela professora Dra. Ângela Maria de Sousa Lima. Cabe lembrar que as reflexões aqui expostas foram iniciadas no trabalho de conclusão da licenciatura em Ciências Sociais (2012), melhor desenvolvidas na especialização em ensino de Sociologia (2014) e fazem parte de nossa pesquisa em desenvolvimento no mestrado.

[2] Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Especialista em ensino de Sociologia (UEL); Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais (UEL); e, Formada em Recursos Humanos (UNOPAR). Contato: samiradoprado@gmail.com

Para tanto, nos nortearemos por algumas questões que se somarão a outras e farão parte, ainda que minimamente, da compreensão sobre a trajetória da Sociologia em nosso trabalho, e depois, assim também o faremos, no referente ao livro didático. Desse modo, a primeira questão que nos colocamos é: o que possibilitou a formação da Sociologia no mundo?

A Sociologia tem início no século XVIII, a partir da Revolução Industrial e da Revolução Francesa que possibilitaram importantes transformações nas formas de pensamento. Essas mudanças eram orientadas pelos ideais iluministas que tinham como características centrais o racionalismo, ou seja, buscavam a ruptura com a tradição e com a religião (MARIANO, 2008). Segundo Silvana Mariano (2008, p. 348), "esse processo produziu a racionalização da vida social, ao mesmo tempo, a Sociologia, como produto desta racionalização, também contribuiu para produzi-la".

Outra questão relevante no concernente a Sociologia é: o que é a Sociologia? Para Nise Jinkings (2005, p. 4), com base em seu aporte teórico, a Sociologia pode ser compreendida como "a forma de autoconsciência e de indagação científica da realidade social". De acordo com a autora, a Sociologia transforma-se sempre "à medida que se modifica e se complexifica seu objeto, repensando teorias, conceitos e recursos metodológicos, sem perder a dimensão histórica dos fenômenos sociais" (JINKINGS, 2005, p. 4-5).

A autora salienta que essa área do conhecimento teria como objeto as relações existentes na sociedade e na sua dinâmica e que o pensamento sociológico "guarda relação complexa com as condições de existência social e com os desafios e necessidades práticos dos seres humanos, em diferentes momentos de sua história" (JINKINGS, 2005, p. 4-5). Ao mesmo passo que, pelas suas análises e reflexões, a Sociologia possibilita observar as "contradições, singularidades e universalidades constitutivas da realidade social" (JINKINGS, 2005, p. 5), que por sua vez implicam críticas e mudanças da realidade posta (JINKINGS, 2005).

Ainda de acordo, com nossa discussão sobre a Sociologia, nossa próxima pergunta será: há um consenso sobre o que seja o objeto e o método da Sociologia/ Ciências Sociais?

Para Jean Michel Berthelot (2000), precisamos empenhar-nos em saber "sobre como a Sociologia pensa hoje o seu programa epistêmico fundamental" (p. 111). Para o autor, ao olharmos para a história da Sociologia nos últimos anos, torna-se claro que "esta disciplina não retira a sua unidade nem de um consenso sobre o objecto, nem de um consenso sobre o método" (p. 111).

Segundo Berthelot (2000, p.111), a Sociologia tem um consenso (polêmico) sobre o objetivo a ser alcançado por ela "elaborar um *corpus* de referências científicas". De acordo com o autor, este núcleo comum entre as/os pesquisadoras/es constitui principalmente a discussão sobre a cientificidade desse campo do saber, debate esse que advém da "polêmica sobre os métodos do século XIX" (BERTHELOT, 2000, p. 111).

Berthelot (2000) salienta ainda que a Sociologia parece sempre estar "pronta a imputar ao trabalho de racionalização intenções e efeitos normalizadores". Isso porque,

a partir das "tentativas para reconduzir a diversidade das construções sociológicas a uma organização lógica subjacente", suas teorias, paradigmas, esquemas de análise ou programas, se "chocam frequentemente com o ceticismo mais ou menos vincado da comunidade sociológica" (p. 111).

Podemos encontrar um dos tipos de ceticismo na Sociologia no interior das discussões sobre a Sociologia enquanto disciplina escolar, conforme desenvolveremos a seguir. Dessa maneira, passamos para outra questão de nosso trabalho: Podemos compreender a Sociologia escolar tal como o fazemos com a disciplina acadêmica?

Para Kelly Cristine Mota (2003, p. 58), a Sociologia como uma área de conhecimento dentro da escola, "vem se constituindo com uma dinâmica própria em seus conteúdos e funções em relação à Sociologia acadêmica". Utilizando-se da teoria de André Chervel (1990), a autora explica:

> [...] ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele – o termo "disciplina" – não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Dessa forma, com a expressão "disciplina", acrescenta o autor, [...] os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história [...] Uma 'disciplina', é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (MOTA, 2003, p. 59).

A autora esclarece ainda que, de modo geral, as disciplinas escolares são dependentes das diferentes disciplinas acadêmicas, todavia elas formam uma trajetória e histórias próprias, que influenciam a sua dinâmica de existência e funcionamento (MOTA, 2003, p. 59). Assim, segundo Mota (2003, p. 59), é preciso ter claro que não se trata da "reprodução de conteúdos acadêmicos", visto supor "uma adequação da disciplina ao público que irá recebê-la". Porém, também não é admissível supor que a disciplina escolar seja autônoma em relação à sua história como área do conhecimento científico, ainda que carregue consigo, conforme exposto, um caráter valorativo e de independência.

Ainda no concernente ao debate proposto em nosso trabalho, outra indagação faz-se necessária: Quais foram as reformas educacionais que fizeram parte da trajetória da Sociologia? O que dizer dos currículos e a Sociologia?

No que diz respeito à presença da Sociologia no Brasil ao longo dos anos e das reformas educacionais, podemos citar quatro grandes reformas nas quais a Sociologia participou e os períodos mais relevantes para sua trajetória como: a Reforma Benjamin Constant, a Reforma Rocha Vaz, a Reforma Francisco Campos, a Reforma Capanema e o período de Alijamento e o período de Re-inserção, sendo que, no presente trabalho não nos ateremos a discutir essas reformas e períodos de forma mais profunda, visto que somente seu debate já se constituiria enquanto um trabalho denso e que precisaria ser desenvolvido com mais tempo e dedicação a temática.

Ainda no referente a essas reformas, para Ileizi Fiorelli Silva (2007), podemos identificar quatro "modelos" de currículos presentes nessas reformas educacionais brasileiras: "currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico", sendo que, para a autora, a Sociologia teria mais chances de se consolidar na educação básica em currículos científicos, compreendendo-o como aquele que resgata "as disciplinas tradicionais, o papel do professor como intelectual e o papel da escola como transmissora de uma cultura sofisticada, ao menos em termos de discursos e metas [...]" (SILVA, I., 2007, p. 409-414).

No concernente às fronteiras encontradas pela Sociologia ao longo dos anos, o que podemos inferir? Segundo Ileizi Silva (2006), existem muitas fronteiras pela qual a Sociologia se depara/ou desde seu surgimento, em especial no que diz respeito à discussão entre "ciência e educação escolar", ou ainda, entre "ensino e pesquisa como construções sociais e culturais" (SILVA, 2006, p. 16-17). Conforme podemos observar, essas fronteiras se deram principalmente a partir das dicotomias formadas entre pesquisa e a de ensino, a da ciência e da educação que resultam em "lutas no campo da reprodução cultural" (SILVA, 2006, p. 17).

Segundo Silva (2006, p. 18), o ensino das Ciências Sociais/Sociologia: "são lutas no aparato do Estado, nas burocracias educacionais, nas universidades, nas faculdades, nas escolas, no campo político". Enfim, para a autora, "são lutas multifacetadas porque envolvem a distribuição do capital cultural associado ao campo econômico [...]" (SILVA, 2006, p. 18). Desse modo, Silva (2006) afirma que, o ensino das Ciências Sociais/Sociologia configurou-se segundo a lógica dessas "fronteiras ou desses desencontros entre os professores de formação básica e os de formação docente, ou entre os da licenciatura e os do bacharelado" (2006, p. 260). Assim, concordamos com a autora quando a mesma comenta que "há falta de códigos e categorias de pensamento comuns" para o estabelecimento da comunicação entre as/os cientistas sociais (SILVA, 2006, p. 260). Além disso, outra dificuldade nos permeia, nossa luta por se constituir enquanto campo do conhecimento na própria educação escolar (SILVA, 2006).

Ainda no que diz respeito à Sociologia na educação escolar do nível médio brasileiro, gostaríamos de saber um pouco mais: quais outros aspectos marcam sua trajetória ao longo da história? Além das reformas educacionais pelas quais a Sociologia passou, houveram "portarias, circulares, decretos, decretos-leis e pareceres", que também exerceram influências na "organização e funcionamento do ensino e dos currículos escolares do secundário" (GUELFI, 2007, p. 13) e que devem somar-se às reflexões.

Assim, conforme Ileizi Silva (2007, p. 45) propõe, podemos compreender o processo de institucionalização pelo qual passou a disciplina Sociologia "em suas dimensões burocráticas e legais". Dessa maneira, sugere a autora, é necessário observar esse desenvolvimento a partir também "dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas", que atuaram e atuam

"na configuração do campo da Sociologia a partir de sua relação com o sistema de ensino" (SILVA, 2007, p. 405). É nesse sentido, que a autora compreende o ensino da Sociologia como parte da sociedade moderna.

No que se refere às primeiras iniciativas para o ensino de Sociologia no Brasil, Jefferson da Costa Soares (2009) afirma que elas podem ser encontradas ainda no século XIX. Para Soares (2009), de maneira resumida, podemos dividir a história da Sociologia, como disciplina escolar no nível médio brasileiro, em três períodos:

> [...] (1891 a 1941) período de institucionalização da disciplina no ensino secundário; (1942 a 1981) o período marcado por sua ausência como disciplina obrigatória neste nível de ensino, e (1982 até os dias atuais) quando a Sociologia é re-inserida gradativamente no então 2° grau, atualmente ensino médio (SOARES, 2009, p. 67-68).

Segundo o autor, a Sociologia no Brasil esteve presente primeiro no ensino médio ou educação secundária e somente depois na educação superior (SOARES, 2009). Esse movimento, de acordo com Soares (2009, p. 79), foi o contrário do acontecido em outros países "hispano-americanos", onde o ensino da Sociologia iniciou-se, em geral, nas faculdades e universidades.

No concernente ao período em que a Sociologia deixa de ser obrigatória, Soares (2009, p. 79-80) com base em informações contidas nos textos de Bispo (2003), cita como marcos importantes na luta e trajetória da Sociologia no curso secundário, em especial, os anos de 1942 e 1982, período em que a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória:

> a defesa do retorno da disciplina aos currículos das escolas secundárias por Antônio Cândido, no Simpósio "O Ensino de Sociologia e Etnologia", em 1949; a discussão de Fernandes sobre as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário, no Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo de 1954; a aprovação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país, que manteve a divisão do ensino secundário em dois ciclos estabelecida pela Reforma Capanema. [...] a publicação de "Os novos currículos para o ensino médio" em 1962 pelo Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação, onde constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas (a Sociologia não constava em nenhum dos três conjuntos); a Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético; a Reforma Jarbas Passarinho de 1971 (Lei nº 5.692 de agosto) que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio e retira a Sociologia como disciplina obrigatória do curso normal (SOARES, 2009, p. 79-80).

Outro aspecto relevante do período em que a Sociologia deixa de ser obrigatória no país é a concernente a ditadura militar. Luciane Perucchi (2009) afirma que, na época em que o Brasil passou por uma ditadura, com o golpe militar de 1964, "ficava fortemente tolhido o pensamento crítico nas escolas" e a Sociologia "passava a ser considerada perigosa para a manutenção da ordem social" (PERUCCHI, 2009, p.12).

Nesse período, a ditadura militar retirou a Sociologia da grade curricular e tornou obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) voltadas para difundir os valores e os interesses de classe nas escolas (PERUCCHI, 2009).

Dessa maneira e em razão da censura vigente nesse período histórico, as Ciências Sociais e Humanas foram prejudicadas, num processo de enfraquecimento de disciplinas científicas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia (PERUCCHI, 2009). No entanto, afirma a autora, a História e a Geografia "foram incorporadas a um campo amplo de aplicabilidade que se chamou de Estudos Sociais, enquanto a Sociologia e a Filosofia foram suprimidas dos currículos" (PERUCCHI, 2009, p.50), dando lugar, assim, às disciplinas obrigatórias de Educação Moral e Cívica e OSPB, conforme exposto.

No que diz respeito ao período de (re) inserção da Sociologia, Soares (2009) salienta que esse momento se inicia em 1982 e está presente até os dias atuais. Nesse período, há muitas manifestações a respeito do retorno da Sociologia, com destaque para o Projeto de Lei (nº 3.178-B, de 1997) de autoria do deputado Padre Roque Zimmerman, que em 2001, garantiria a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio e que já havia sido aprovado pela Câmara e pelo Senado (SOARES, 2009, p. 82). No entanto, o projeto foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que alegou, no Diário Oficial da União de 9 de outubro de 2001, que "a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores; e não haveria licenciados suficientes para atender às demandas das escolas, caso fosse aprovada" (SOARES, 2009, p. 82), o que sabemos, não era verdadeiro

Cabe lembrar que o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96) era ambíguo, pelo fato de relatar que as/os estudantes deveriam "apresentar conhecimentos de Sociologia necessários para o exercício da cidadania", porém o documento não era claro "quanto à seleção desses conhecimentos e nem se estes seriam apresentados aos alunos em disciplinas específicas" (SOARES, 2009, p. 83).

Somente após a Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, foi alterado o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9394/96) e determinou-se que a Sociologia fosse obrigatória nas escolas de ensino médio do país (SOARES, 2009, p. 83). No entanto, será somente em 8 de maio de 2008, que o Senado aprova esse projeto de lei da Câmara e torna as disciplinas de Filosofia e Sociologia obrigatórias no Ensino Médio, tendo sido sancionada pelo então presidente da República em exercício, José Alencar, em 2 de junho do mesmo ano (SOARES, 2009, p. 83).

Desse modo, até o presente momento, comentamos sobre a luta da Sociologia para se inserir no nível médio brasileiro. Porém, diante desse debate, outra pergunta mostra-se relevante e não pode deixar de ser mencionada e exposta – ainda que de maneira breve - por fazer parte dos temas contemporâneos das ciências sociais e do ensino de Sociologia: o que dizer da Sociologia no ensino fundamental?

Segundo Jaqueline Fabeni Santos (2013), o ensino médio ainda se configura como terra pouco explorada pelas/os cientistas sociais, apesar de boa parte das/os mesmas/os, de modo geral, auxiliarem na construção e consolidação do espaço da Sociologia entre as disciplinas curriculares dessa fase escolar. Assim, para a autora, como nem a disciplina no ensino médio está consolidada, a discussão sobre sua inserção no nível fundamental da educação básica pode parecer um debate desnecessário, "frente aos inúmeros outros desafios a serem superados na busca por uma inserção efetiva da disciplina no Ensino Médio" (SANTOS, 2013, p. 2).

Entretanto, Santos (2013) ao realizar seu trabalho de pesquisa com profissionais da área afirma que o assunto "Sociologia no Ensino Fundamental" acaba se tornando algo sempre levantado e comentado. Segundo a autora evidencia, essa prática da Sociologia no nível fundamental pode se consolidar entre as/os docentes, a partir de uma maior investigação e divulgação das possibilidades existentes por meio de pesquisas na academia e também por demonstração dessa introdução em escolas que já realizam esse trabalho com suas/seus estudantes (SANTOS, 2013).

Dessa maneira, segundo sua pesquisa, é possível dizer que as práticas de Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, em nosso país, tem se dado:

> de maneira institucionalizada, pois algumas escolas da rede pública e privada introduziram o Ensino de Sociologia a partir de uma disciplina no Ensino Fundamental; ou por meio da via não institucionalizada, através de projetos de extensão e parcerias com Laboratórios de Ensino; ou ainda através das propostas curriculares de outras disciplinas (SANTOS, 2013, p. 4).

De acordo com Santos (2013, p. 8) mesmo sem a possibilidade imediata da institucionalização da disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental "existem práticas pedagógicas muito bem sucedidas sendo desenvolvidas em várias cidades brasileiras, em escolas públicas e privadas". Por isso, se faz necessário empreender este debate no meio acadêmico para que isso deixe "a marginalidade e a invisibilidade no rol dos problemas sociológicos contemporâneos" (SANTOS, 2013, p. 8) e passe a se configurar enquanto algo viável e não muito distante do ensino básico brasileiro nos níveis fundamnetal e médio.

Dessa maneira, e antes de prosseguirmos com as discussões propostas em nosso trabalho sobre o livro didático, pensamos que alguns pontos ainda precisam ser destacados no que se refere a Sociologia e toda a sua multiplicidade. Assim, é preciso que se tenha claro que os argumentos para a inclusão – e até mesmo a exclusão – da Sociologia são os mais variados, conforme pudemos notar diante do exposto em nosso trabalho. Dessa maneira, elas dependem muito das "concepções dominantes sobre educação, sociedade, Estado e ensino" (SILVA, 2007, p. 408), que emergiram e emergem nos diferentes períodos de nossa história, ou seja, embora com avanços há muita luta a se travar para que a institucionalização da Sociologia seja de fato consolidada em todos os sentidos.

Outro ponto de destaque dos escritos de Ileizi Silva (2007) são alguns critérios que, para a autora, precisam vigorar "em termos de pressupostos e metodologias de ensino" para que orientem "a seleção de conteúdos e dos recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas" e que servirão para "definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino", ou seja, nortearão a pergunta central que deve ser feita pelas/os interessadas/os na permanência da Sociologia na educação: "o que e como ensinar os jovens e adolescentes" (SILVA, 2007, p. 422).

Silva (2007) comenta ainda sobre a responsabilidade das universidades e dos cientistas sociais na produção de livros didáticos, manuais, e materiais didáticos para consolidar a Sociologia nos currículos. Assim como destaca a importância de mais graduandas/os concluam a licenciatura e se interessem pelo ensino básico, em especial o ensino médio (SILVA, 2007).

A autora esclarece ainda que é necessário pensarmos a Sociologia no currículo de ensino médio, porém, é preciso prestarmos atenção também "na educação brasileira, no papel do Ensino Médio e na formatação de seus currículos" (SILVA, 2007, p. 423). Ou seja, atentarmos em tudo que da luta pela sua institucionalização. Dessa maneira, todos esses aspectos tratados até o momento no presente trabalho, dão à Sociologia o que Amarubi Oliveira (2011, p. 26-27) chamou de "uma singularidade perspicaz", ainda mais se pensarmos que ela, como disciplina escolar foi juntamente com a Filosofia, a última introduzida no currículo escolar da Educação Básica, sendo, portanto, uma das mais recentes políticas educacionais brasileiras e que tem ainda muito o que alcançar.

Dessa maneira, deve-se ressaltar também que "a existência da Sociologia *per se* não implica num impacto estrondoso sobre a realidade do Ensino Médio", principalmente, se considerarmos, como expõe o autor, "o cenário de contínua proletarização do trabalho docente, tornando a dimensão intelectual e criativa residual na prática dos professores da Educação Básica" (OLIVEIRA, 2011, p. 32). Nessa perspectiva, "a reflexão em torno do ensino de Sociologia deve ser acompanhada de uma profunda reflexão em torno das condições em que esta prática pedagógica ocorre" (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

Além disso, compreender a trajetória do ensino de Sociologia é também compreender, de certa forma, "o itinerário intelectual que a ciência sociológica traça no Brasil" e que "configuram e reconfiguram o currículo escolar" (OLIVEIRA, 2011, p. 31), e que estão presentes em sala de aula, também na forma de livro didático, o que merece ser melhor desenvolvido.

Livro didático: caminhos percorridos até chegar às salas de aula

A partir, desta parte de nosso artigo, traremos algumas contribuições relacionadas ao livro didático, buscando compreender alguns aspectos de seu surgimento, sua trajetória até chegar às salas de aulas brasileiras, incluindo uma breve discussão sobre o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o projeto FOLHAS que se constituiu no livro didático público do Paraná. Poderemos a partir

dessa explanação – com base em nosso aporte teórico – perceber como a trajetória do livro se assemelha ao da Sociologia no nível médio, visto que ambas histórias não são lineares e são atravessadas por interesses diversos.

Desse modo, nossa primeira pergunta concernente ao livro didático é: quando ele surge no mundo e também no Brasil? Para Marco Antonio Silva (2012, p. 807), o livro didático teria tido seu germe "na Grécia Antiga, quando Platão sugeriu que se fizesse uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época". De acordo com Kazumi Munakata (2012), o livro didático teria surgido no século XIII, a partir de uma modalidade de livros manuscritos por artesãos copistas que os vendiam a universitários (MUNAKATA, 2012).

Para Neli Klix Freitas e Melissa Haag Rodrigues (2008, p. 2), a origem do livro está, portanto, "mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV", e isso está de acordo com Munakata (2012) e Marco Antônio Silva (2012). Freitas e Rodrigues (2008) explicam que, "na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos", depois, com a imprensa, "os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como 'fiel depositário das verdades científicas universais' foi se solidificando" (GATTI JÚNIOR, 2004 apud FREITAS, RODRIGUES, 2008, p. 2).

Referindo-se ao surgimento do livro didático, no Brasil, afirma Silva (2012, p. 807) que a sua utilização mais sistemática "remonta ao período imperial, a partir da inspiração do liberalismo francês". No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, "ainda não oferecia boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX" (SILVA, M., 2012, p. 807), sendo apenas a partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas que isso iria mudar significamente.

De acordo com Silva (2012, p. 807-808):

> O governo nacionalista de Vargas preocupou-se em fortalecer a ideia de nação forte e unida. A exigência política de uma proposta "pedagógica" nacionalista aliada à queda da Bolsa de Nova York, que gerou uma crise econômica sem precedentes na história do capitalismo e elevou os custos da importação de livros, fomentou o desenvolvimento da produção didática nacional. Assinados, agora, por autores brasileiros, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala (SILVA, M., 2012, p. 807-808).

É na década de 1930 que os manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados, primeiramente pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (SILVA, M., 2012). Essa escola servia apenas "às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa" (SILVA, M., 2012, p. 807). Neste caso, essa importação de livros didáticos da Europa significava responder aos objetivos educacionais da elite do período.

É também nesse período que a produção de livros didáticos de Sociologia no Brasil, segundo Meucci (2000), se intensificou, acompanhando assim, o desenvolvimento de uma política de produção do livro didático. De acordo com a autora, o surgimento

dos primeiros livros didáticos de Sociologia de maneira mais ampla, esteve relacionado a dois fatores principais: "a) a consolidação da disciplina no sistema de ensino regular, b) o surgimento de um mercado editorial favorável ao investimento na área sociológica" (MEUCCI, 2000, p. 9). Além disso, para Meucci (2001) é a partir da década de 1930, portanto, que a Sociologia adquire "um lugar institucional onde fora possível iniciar, de modo regular, a reprodução do conhecimento sociológico, especialmente na forma de manuais didáticos dedicados à difusão da nova disciplina entre os alunos" (MEUCCI, 2001, p. 10).

Mas, qual seria a definição de livro didático? No que diz respeito ao livro didático, pensamos ser relevante defini-lo, sob as perspectivas de algumas e alguns autoras/es. No entanto, de acordo com Alain Choppin (2004), ao se estudar livro didático, "a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto" (CHOPPIN, 2004, p. 549). Segundo o autor, "na maioria das línguas, o 'livro didático' é designado de inúmeras maneiras", e "nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações [...]" (CHOPPIN, 2004, p. 549-552). O autor esclarece que isso se dá em razão da "multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve" (CHOPPIN, 2004, p. 549-552).

Além disso, Choppin (2004) afirma:

> a natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos "por pergunta e resposta", que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura "de lazer", tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. Essas categorias, sem se excluírem, freqüentemente se interpenetram [...] (2004, p. 552).

Podemos compreender que há, portanto, uma dificuldade em defini-lo, principalmente em razão dos livros escolares/didáticos assumirem, conjuntamente ou não, múltiplas funções (CHOPPIN, 2004). Para Munakata, podemos compreender por livro didático, "o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar" (2012, p. 58).

Cassiano (2004) tem uma visão aproximada de Munakata (2012), no concernente à definição de livro didático. Para Cassiano (2004, p. 33-34), o livro didático é aquele que vai ser utilizado em "aulas e cursos, na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor". Segundo a autora, pode ser considerado didático, portanto, aquele que foi "escrito, editado, vendido e comprado em função da escola [...]" (CASSIANO, 2004, p. 34).

Em nosso trabalho, optamos por apreender o livro didático em toda a sua multiplicidade, compreendendo que ele pode assumir, ou assume, "funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares" (BITTENCOURT, 2004, p. 1).

Assim, podemos analisar os livros didáticos, em especial os de Sociologia, percebendo que esses podem ser vistos como "produto cultural", "mercadoria ligada ao mundo editorial", "suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas escolares", "veículo de valores ideológicos e culturais" (BITTENCOURT, 2004, p. 21-23), entre muitas outras dinâmicas que se inter-relacionam e formam esse objeto complexo.

Outra indagação referente ao livro mostra-se relevante para a compreensão dos seus caminhos até chegar às salas de aula, é ela: Qual é a trajetória da cadeia de produção/distribuição dos livros no Brasil? Segundo William George Lopes Saab (1999):

> Quanto à produção do livro, pode-se dizer, sinteticamente, que a cadeia industrial para sua elaboração se inicia na floresta, continua na celulose, nos papéis de impressão, e no trabalho gráfico. Essa cadeia envolve muitos profissionais e empresas, desde os autores, ilustradores, editores, gráficos, distribuidores (que operam no ramo de compra e venda por atacado), até os livreiros (pessoas jurídicas que vendem diretamente ao consumidor) e os crediaristas (pessoas físicas que também vendem diretamente ao consumidor). Esse ciclo de produção do livro, dos originais até chegar às livrarias, é variável. Para algumas obras de referência, pode levar muitos anos. Para as edições mais simples, no entanto, o ciclo costuma transcorrer entre três e quatro meses. Já para os livros didáticos, que necessitam, em geral, de desenhos, gráficos, fotografias, e de revisões cuidadosas de conteúdo, o prazo médio costuma ser de um ano e meio (SAAB, 1999, p. 2-3).

Saab (1999), afirma que para que o livro chegue até a pessoa que o lerá, dois meios de distribuí-lo são os mais utilizados: "o canal comercial, através das livrarias, e o canal institucional, através da distribuição, pelo governo, às escolas e bibliotecas" (SAAB, 1999, p. 31). No entanto, de acordo com o autor, "a distribuição e a comercialização do livro têm sido apontadas como o maior problema da cadeia editorial brasileira, constituindo o seu ponto crítico" (SAAB, 1999, p. 35-36). Isso por que, no país "não existe uma boa estrutura de distribuição regional. As distâncias são grandes, milhares de quilômetros, tornando necessária uma logística sofisticada" e sendo preciso, na maior parte dos casos "superar centenas de quilômetros" (SAAB, 1999, p. 35-36).

E os valores? Saab (1999) afirma que o livro, no Brasil, é considerado caro, quando o comparamos ao livro do mercado internacional. Muitos são os fatores que o encarecem, alguns deles são: em relação ao poder aquisitivo médio das/os brasileiras/os, ao alto custo de produção, principalmente no que se refere aos juros do país e a logística para distribuí-los (SAAB, 1999).

E o Estado brasileiro? De acordo com Saab (1999, p. 2), "saber ler, ter acesso e poder adquirir livros", é um direito fundamental de toda a apopulação brasileira e está incluído na Constituição de 1988. Höfling (2000, p. 160) também salienta que

"fornecer material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde é uma forma obrigatória de cumprir com o dever do Estado em matéria de educação". Com tal característica, a distribuição gratuita de livro didático vem sendo entendida como uma das "funções do Estado", considerando-a como tarefa essencial no atendimento as/aos estudantes (HÖFLING, 2000, p. 160).

No que diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – uma expressiva política educacional brasileira – sabemos que ela teve início em 1929, passando por diversas mudanças e influências em sua constituição, até o ano de 1985, quando o programa ganha esse nome e fica próximo aos moldes que tem atualmente.

A partir, de informações obtidas pelo site do Ministério da Educação – MEC, a dinâmica do PNLD para a seleção e escolha dos livros didáticos do programa é a seguinte: adesão, edital, inscrição das editoras, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento (BRASIL, 2013, s/p).

Em todo esse processo, Segundo Sampaio e Carvalho (2011, p. 1) a cada edição do PNLD, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), "adquire mais de 100 milhões de livros". Os livros escolhidos "são distribuídos para mais de 150 mil escolas públicas espalhadas por todo o território brasileiro" (2011, p. 1).

Desse modo, a cada edição do PNLD, afirmam Sampaio e Carvalho (2011, p. 1), com base em informações disponibilizadas pelo MEC, "o FNDE gasta mais de R$ 1 bilhão". Com esses números o PNLD é o segundo maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo, ficando atrás apenas do programa chinês (SAMPAIO, 2011).

Dessa maneira, conforme podemos observar há muitos gastos, e, consequentemente muitos interesses envoltos do PNLD, o que é preciso ser investigado, visto que "trazer para o interior da arena decisória de políticas públicas sociais mecanismos – e interesses – próprios de relações mercadológicas deveria ser motivo de muitas discussões e de análises" (HÖFLING, 2000, p. 168). Acreditamos que, por esse programa envolver gastos públicos, ele deveria obedecer a uma lógica diferente da que rege a esfera mercadológica, mas não é o que acontece de maneira geral.

No referente ao Livro Didático Público do Paraná, em 2004, surge no Estado o FOLHAS. Esse projeto pretendia viabilizar meios para que as/os professoras/es pesquisassem e aprimorassem seus conhecimentos, produzindo "textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio e seus conteúdos estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino" (LEAL; OLIVEIRA, 2008, p. 3). Dessa ideia, o Livro Didático Público começou a ser elaborado em 2005, tendo sua primeira edição no ano de 2006.

Esses livros didáticos foram produzidos e disponibilizados a partir dos Recursos Educacionais Abertos (REA) – "instrumentos destinados ao ensino, aprendizagem e

pesquisa, disponibilizados para toda a comunidade" (SEED, 2008, s/p) - e, beneficiou mais de 450 mil estudantes no Estado (SEED, 2008).

Além disso, segundo a Secretária de Estado da Educação do Paraná – SEED PR (2008) foram "5,4 milhões de exemplares, de doze disciplinas [...]", sendo "o custo médio por livro de R$ 2,70, menos do que um décimo do valor de um livro didático comercial nas livrarias" (SEED, 2008, s/p). Em 2010, o governo de Roberto Requião (2003-2010) chega ao fim e o projeto FOLHAS e o Livro Didático Público não tem continuidade no governo atual.

Ainda no que diz respeito ao livro didático do Paraná, Átila Motta (2012), em sua dissertação de mestrado, busca problematizar o ensino escolar de Sociologia a partir das práticas pedagógicas de professores/as com formações acadêmicas diversas, distribuídos nas regionais de educação de Cornélio Procópio/PR e Londrina/PR, ambas pertencentes à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (MOTTA, 2012). Esse trabalho é de suma importância para somar-se ao debate desenvolvido no presente trabalho, uma vez que o autor afirma que existem variações entre as/os formadas/os e as/os não formadas/os em Ciências Sociais no referente à utilização de materiais/livros didáticos em sala de aula.

Segundo o autor, na atualidade há um maior acesso ao material didático, o que facilita o trabalho com o mesmo (MOTTA, 2012). No entanto, afirma o autor com base em sua pesquisa, o maior uso do livro didático em sala de aula se revela mais frequente quando dos/as não formados/as em Ciências Sociais. De acordo com Motta (2012), esse acontecimento está ligado ao fato de que as/os professoras/es formados em Ciências Sociais possuam maior conhecimento acadêmico da disciplina, através da graduação, com isso o uso do livro didático fica mais 'vazio', em termos de teoria; por outro lado, pela insegurança que a ausência de conhecimentos teóricos podem trazer as/os docentes não formados em Ciências Sociais, os livros didáticos acabam por nortear o trabalho desses profissionais (MOTTA, 2012, p. 163). Afirma Motta (2012) sobre as diferenças no uso dos materiais utilizados em sala de aula pelas/os formadas/os e não-formadas/os em Ciências Sociais:

> [...] o código acadêmico (e sociológico?) dos formados em Ciências Sociais permite essa maior liberdade de transitar por textos didáticos e recursos metodológicos diversos, sem descaracterização da cientificidade da disciplina; o não formado carece, por sua vez, da fundamentação teórica da disciplina, lançando mão com mais frequência dos arautos das Ciências Sociais (MOTTA, 2012, p. 163-164).

Nesse sentido, pensamos que a partir do momento em que percebemos o quão poderosa pode ser a presença do livro didático no ambiente escolar e o quão falta ainda para termos de fato a Sociologia consolidada no ensino médio, nós, interessadas/os na educação inclusiva e de qualidade, debateríamos com mais afinco os caminhos percorridos, as lutas, retrocessos e mudanças que fazem parte de suas trajetórias. Acreditamos que, de algum modo essas dinâmicas farão/fazem parte do cotidiano escolar e serão incorporados por todas/os de diversas maneiras, o que merece atenção.

Desse modo, conhecer os livros didáticos, discuti-los e desnaturalizá-los é parte do caminho para fixar o espaço da Sociologia no nível secundário da educação básica brasileira.

Considerações Finais

Nosso trabalho, ainda que resumido, tem a intenção de realizar uma reflexão que indica possibilidades de enxergar o livro didático e a Sociologia de maneira crítica. Conforme podemos inferir, a Sociologia no ensino básico brasileiro e o livro didático têm uma trajetória longa, marcada por muitas disputas, jogos, lutas e também avanços que formam toda a sua multiplicidade, e que, portanto, os aproximam. Quando pensamos o livro didático de Sociologia, podemos unir essas duas temáticas e perceber o quão rico é seu debate, e também, o quanto ele é urgente e necessário para somar-se a outras questões que nos ajudam nos rumos de uma educação de qualidade para todas e todos.

Além disso, essa discussão é relevante no sentido de que – embora ainda recente a (re) inserção da Sociologia na educação básica (2008) e na política educacional através dos livros didáticos de Sociologia no PNLD (2012) – podemos sugerir que – assim como aconteceu quando na produção dos primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil, na década de 1930 (MEUCCI, 2000) – sua anexação é um importante passo para a sua consolidação no ensino médio da atualidade, isso porque, esse movimento de reunir e sistematizar o conhecimento desse campo do saber através dos livros didáticos, contribui para legitimá-lo enquanto disciplina escolar na educação do país.

Referências

BERTHELOT, Jean Michel. *Os novos desafios epistemológicos da Sociologia. Sociologia, Problemas e Práticas. Oeiras*, 2000, n. 33, set. p. 111-131. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23/03/ 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: *História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa* [online]. 2004, vol.30, n.3, p. 471-473. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300007. Acesso em: 15/02/ 2013.

BRASIL. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Funcionamento PNLD.* 2013. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento. Acesso em: 28/10/ 2013.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares**.** *História* [online]. 2004, vol.23, n.1-2, p. 33-48. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a17.pdf. Acesso em: 15/02/2014.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa* [online]. 2004, vol.30, n.3, p. 549-566. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lang=pt. Acesso em: 15/02/2014.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. *Revista Educação e Pesquisa.* 2008, vol.3, n. 1, p. 1-8 Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em: 15/02/2014.

GUELFI, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. *Mediações*, 2007, vol.12, n. 1, p. 11-30. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3385/2757. Acesso em: 15/02/2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade*, 2000, vol.21, n.70, p.159-170. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100009. Acesso em: 28/01/2014.

JINKINGS, Nise. As particularidades e os desafios do ensino de Sociologia nas escolas. In: M. F. DIAS et al. (Org.). *Formação de professores:* experiências e reflexões. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2005.

LEAL, Djaci Pereira; OLIVEIRA, Terezinha. *Livro didático:* sua importância e necessidade ao processo ensino-aprendizagem. 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_djaci_pereira_leal.pdf. Acesso em: 15/01/2014.

MARIANO, Silvana Aparecida. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. *Cadernos Pagu* [online]. 2008, n.30, p. 345-372. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332008000100018&script=sci_arttext. Acesso em: 15/02/ 2014.

MEUCCI, Simone. *A institucionalização da Sociologia no Brasil:* os primeiros manuais e cursos. Dissertação de mestrado em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas. 2000.

_____. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. *Estudos de Sociologia*. São Paulo. v.6, n.10, p. 121-157, 2001.

MOTA, Kelly Cristine Correa da Silva. A Sociologia no ensino médio brasileiro e seus lugares na formação dos estudantes. *Educação Unisinos,* São Leopoldo, v. 7, n. 13, p. 155-186, 2003.

MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. *Que Sociologia é essa?* Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. 200 fls. Dissertação [Mestrado em Ciências Sociais] – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições* [online]. 2012, vol.23, n.3, p. 51-66. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300004&lang=pt. Acesso em: 15/02/ 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico. *Inter-legere (09),* 2011, n. 9, p. 25-39. Disponível em: http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402/3589. Acesso em: 15/02/2014.

PERUCCHI, Luciane. *Saberes Sociológicos nas escolas de nível médio sob a Ditadura Militar:* os livros didáticos de OSPB – Organização Social e Política do Brasil. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92825/269705.pdf?sequence=1. Acesso em: 15/02/ 2014.

SAAB, William George Lopes; GIMENEZ, Luiz Carlos Perez; RIBEIRO, Rodrigo Martins. *Cadeia de comercialização de livros:* situação atual e propostas para desenvolvimento. 1999. 60 p. Disponível em: http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/rel-livr.pdf. Acesso em: 15/02/ 2014.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de. A arte de avaliar: quando a avaliação precisa ser avaliada. *Interesse Nacional,* 2011, vol.4, n. 15, p. 1-19. Disponível em: http://interessenacional.uol.com.br/index.php/edicoes-revista/a-arte-de-avaliar-quando-a-avaliacao-precisa-ser-avaliada/. Acesso em: 14/02/2014

SANTOS, Jaqueline Fabeni. Práticas de ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Fundamental: um levantamento preliminar. In: LIMA, Angela Mª Sousa et all (org). *Estágio, formação e trabalho docente: experiências das jornadas/cursos do Fope/Prodocência.* Londrina: UEL, 2013.

SECRETÁRIA de Estado de Educação do Paraná – SEED. *Projeto Folhas e Livro Didático Público são destaque no Congresso Nacional.* 2008. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=1689. Acesso em: 25/02/2014.

SILVA, IIeizi Fiorelli. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, vol.8, n. 2, p. 403-427, jul./Fev. 2007. Disponível em: http://lastro.ufsc.br/files/2010/11/ileizi.pdf. Acesso em: 15 Fev. 2014.

_____. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar:* as configurações do ensino das ciências sociais/Sociologia, no estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. 286 p. 2006.

SILVA, Marco Antonio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade.* [online]. 2012, vol.37, n.3, p. 803-821. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-36201200300006&lang=pt. Acesso em: 15/02/ 2014.

SILVA, Samira do Prado. *As relações de gênero nos livros didáticos de Sociologia: uma reflexão sobre o livro didático público do Paraná e o livro didático do PNLD*. Monografia de especialização. UEL. 2014.

SOARES, Jefferson da Costa. *O ensino de Sociologia no colégio Pedro II (1925-1941)*. 2009. 139 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_jefferson_da_costa_soares.pdfAcesso em: 15/02/ 2014.

Atuação política modernista do regime ditatorial e a questão do trabalhador rural brasileiro no ensino de Sociologia[1]

Luiz Augusto Silva Ventura do Nascimento[2]

Introdução

Os 50 anos de regime militar (1964-1985) têm excitado um vasto debate na sociedade, como um todo, acerca do modo como o poder foi exercido pela administração estatal brasileira na gestão de recursos econômicos para o projeto de modernização nacional.

Nesse debate, despontam algumas convicções, que já deveriam estar superadas, por legitimar qualquer medida antidemocrática em defesa do desenvolvimento e da ordem nacional. Para tanto, esses justificam mortes, torturas e subserviências para garantir a manutenção estrutural-sistêmica e coibir as manifestações dos trabalhadores rurais e urbanos, greves ou reformas de base: educacional, fiscal, política e agrária. Essas percepções, por meio de uma visão de longuíssima distância e sem algum compromisso com as garantias e os princípios democráticos, garantem que a atual infraestrutura econômica foi construída pelo governo ditatorial.

Esses posicionamentos comprometidos com uma ideologia segmentária não refletem a realidade dos fatos que ocorreram e ecoam, ainda, na sociedade brasileira contemporânea. Mas, ao centrar na atualidade, não há como negar que a atuação estatal voltada para desenvolvimento estatal com a expansão rápida e desestabilizadora contribuíram para o processo de formação de um contingente de trabalhadores rurais que são reduzidos à condição análoga à de escravo.

Assim sendo, mostra-se relevante o papel da escola na formação cidadã dos indivíduos, instrumentalizando-os com investigação, identificação e descrição de fatos reais para que tenham condições de interpretá-los e explica-los, ou seja, serem capazes de ter um posicionamento frente às argumentações apresentadas nos debates em andamento na sociedade civil.

Portanto, torna-se preponderante o conhecimento da atuação estatal na década de 70, em especial depois do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento, entre 1975 e 1979, quando a zona rural passou por um processo de expansão das relações capitalistas devido à implantação da indústria agrícola e da modernização tecnológica. O surgimento do agronegócio.

---

[1] Versão reformulada e atualizada do trabalho Política agrária brasileira pós-64 e sua relação com a redução do trabalhador rural à condição análoga de escravo apresentado no 41º Encontro Nacional de Estudos Rurais e Urbanos e publicado no Cadernos CERU 25(2).

[2] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Contato: lsventura1@hotmail.com

Passa, então, a ser evidente o modo de produção capitalista no campo, primordialmente, com a especialização do trabalho, a racionalização, a mecanização e a submissão da força de trabalho pelo capital. Assim, ocorreu um processo de expansão, como resposta ao aumento da acumulação de capital pela burguesia comercial e industrial, envolvendo a cadeia produtiva agrícola ou pecuária.

Além disso, a reforma agrária em nenhum momento realmente ocorreu, embora houvesse legislação, porque os interesses de uma minoria, os grandes proprietários de terras – ruralistas – classe dominante com grande representatividade política na bancada legislativa – Frente Parlamentar, nunca foram realmente questionados em detrimento de uma maioria da população, os agricultores, que em condições de extrema pobreza para sobreviver se sujeitam a condições semelhantes à de escravo como único meio de sobrevivência.

E mais, os grandes proprietários rurais, que exploram o empregado rural, vivem nos grandes centros urbanos, são instruídos sobre as legislações nacionais, principalmente acerca das normas reguladoras do trabalho rural, Lei n.º 5.889, de 08 de junho de 1973 (BRASIL, 1973). De igual modo, eles possuem poder econômico e político, excelente assessoria contábil e jurídica para suas fazendas e empresas, dificultando ações para a erradicação do trabalho em condições de escravidão que se apresenta no contexto social.

Em oposição aos ruralistas, os trabalhadores escravizados são 63,6% de homens com idade entre 18 e 35 anos. 73,7% têm nenhuma ou pouquíssima instrução educacional formal, 35,3% são analfabetos e 38,4% estudaram até o 5º ano incompleto, conforme os dados de 30 de dezembro de 2013 da Comissão Pastoral da Terra (CPT) (CPT, 2013, p. 05). São os sujeitos históricos que nasceram durante o regime militar ou mesmo nascendo depois da ditadura sofrem as consequências da atuação estatal em relação à questão agrária, que será novamente debatida com a Constituição Federal de 1988.

Frise-se que não se trata de impor uma culpabilidade universal ao regime ditatorial porque se sabe que a dominação patrimonial nunca abriu espaço para uma ampla modernização social e política do país. Incriminar exclusivamente a ditadura equipararia este estudo àquelas análises defensivas de difícil sustentação científica, tem-se a plena consciência de que o fenômeno social é processual.

Na realidade, trata-se de pesquisa qualitativa, com base em revisão bibliográfica sociológica e política. E objetiva-se descrever a política agrária brasileira voltada para o desenvolvimento tecnológico rural, durante o regime militar (1964-1985), sem comprometimento algum com o desenvolvimento humano do mundo rural e com o aproveitamento dos recursos e defesa do meio-ambiente. Também, visa-se verificar a contribuição dessa política agrária para a formação de uma fração de trabalhadores do campo extremamente empobrecida e desqualificada para as novas exigências mercadológicas, tornando-a sujeita ao trabalho rural em situação equiparada à de escravidão.

Trabalho análogo ao de escravo

Compreende-se por trabalho em condições análogas à de escravo ou escravidão contemporânea[3] "[...] como o exercício do trabalho humano em que há restrição, em qualquer forma, à liberdade do trabalhador, e/ou quando não são respeitados os direitos mínimos para o resguardo da dignidade do trabalhador" (BRITO FILHO apud MELO, 2006, p. 42). Então, consiste na negação dos direitos básicos que caracterizam o ser humano dos demais seres vivos. O indivíduo deixa de ser sujeito de direitos, cidadão, para ser objeto do direito de alguém, escravo. Reflexo da pendência histórica existente no que concerne ao trabalho livre, precariedade da abolição indígena em 1755 e escravidão negra de 1888.

A partir de denúncias e relatos do início da década de oitenta, não há como negar, desde já, que muitos trabalhadores eram submetidos às condições análogas à de escravidão sem qualquer intervenção repressiva estatal que inclusive concedida incentivos e benefícios financeiros aos grandes exploradores:

> [...] no norte do Mato Grosso, e posteriormente denunciar, a existência de um mecanismo de recrutamento de mão-de-obra envolvendo policiais. Em algumas áreas do país existe um costume, que não é legal, de os policiais cobrarem dos presos recolhidos à cadeia pública uma taxa de carceragem pelo tempo que ali permanecem detidos, sejam culpados de alguma coisa ou não. Essa taxa não corresponde à fiança, [...] Quando o "gato" necessita de trabalhadores, procura a polícia e diz que precisa formar um time, isto é, um grupo de trabalhadores para um serviço ou uma derrubada de mata. O que a polícia faz é percorrer o povoado e prender, especialmente, os estranhos até formar o número de trabalhadores solicitados. No dia seguinte, muito cedo, aparece o empreiteiro que paga a carceragem e leva os trabalhadores consigo, como se tive fazendo um favor a estes. Já estão presos a ele pelo mecanismo do endividamento. Só se libertarão quando o "gato" quiser. Outro mecanismo [...] Quando o peão consegue se libertar do empreiteiro, geralmente tem saldo insuficiente para retornar [...] Vai para povoado mais próximo, instala-se numa pensão e começa a dever a dormida e a comida, que só serão pagas quando aparecer um empreiteiro à procura de trabalhadores. Então, será vendido pelo dono da pensão ao "gato". Recomeça, pois, o ciclo da escravidão por dívida, [...] A compra e venda de peões é, pois, uma prática comum. Basta dizer que só neste ano de 1983, entre janeiro e junho, a Comissão Pastoral da Terra [...] denunciou 16 casos de trabalho escravo, envolvendo 1.500 pessoas nos estados da Bahia, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo (MARTINS, 1984, p. 80-81).

Em razão disso, pode-se afirmar a existência da exploração laborativa em situação análoga à de escravidão com perda da dignidade humana do empregado nas relações sociais de produção no Brasil durante a ditadura militar. Prática ilegal

[3] Ricardo Rezende Figueira explana bem sobre a categoria analítica trabalho em condições análogas à de escravo ou trabalho escravo contemporâneo: "Como não se trata exatamente da modalidade de escravidão que havia na Antiguidade greco-romana, ou da escravidão moderna de povos africanos nas Américas, em geral o termo escravidão veio acrescido de alguma complementação: 'semi'; 'branca', 'contemporânea', 'por dívida', ou, no meio jurídico e governamental, com certa regularidade se utilizou o termo 'análoga', que é a forma como o artigo 149 do Código Penal Brasileiro (CPB) designa a relação. Também têm sido utilizadas outras categorias para designar o mesmo fenômeno, como 'trabalho forçado', que é uma categoria mais ampla e envolve diversas modalidades de trabalhos involuntários, inclusive o escravo" (FIGUEIRA, 2004, p. 33-35).

que conduz o trabalhador ao trabalho forçado, à jornada exaustiva e a condições degradantes. Há situações nas quais o empregador ou seu preposto restringe a locomoção por meios físicos, por coação moral ou psicológica, tornando-o devedor, mediante contrato fraudulento de trabalho. Essa prática é considerada crime. Assim, existe no ordenamento nacional uma definição legal extraída da tipificação criminal do artigo 149 do Código Penal Brasileiro.[4] O trabalho análogo à condição de escravo é compreendido como*:*

> Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto: (Redação dada pela Lei n.º 10.803, de 11.12.2003) Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência (BRASIL, 1940).

Insta salientar que, não obstante seja de 1940 o Código Penal Brasileiro, a letra do artigo supracitado foi alterada, somente, pela Lei n.º 10.803, de 11 de dezembro de 2003. Antes não havia qualquer especificação do significado do ilícito penal, tão-somente dispunha "reduzir alguém a condição análoga à de escravo" (BRASIL, 1940), assim, tornava sua aplicação muito mais difícil ao caso concreto, em razão de cada magistrado interpretar subjetivamente o que era a "condição análoga à de escravo".

Com a nova redação legal, a definição normativa ficou bem mais precisa e abrangente, ao mesmo tempo em que torna mais objetiva a atuação dos magistrados na prestação da tutela jurisdicional em primeira instância, também incorpora diversos meios de supressão dos direitos humanos do trabalhador. Portanto, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) considera a definição brasileira como referência (REPÓRTER BRASIL, 2014, p. 21).

E mais, refletir sobre o trabalho análogo ao de escravo conduz à temática da posse da terra que perpassa pela reforma agrária. Deste modo, estão inter-relacionadas duas grandes adversidades nacionais que marcam uma história de pauperização, dor, sofrimento e a vida de inocentes: a questão agrária e o trabalho rural.

Relevância temática para o ensino de Sociologia

A escola como instituição relevante no processo de socialização dos sujeitos consiste em um espaço social para a construção do conhecimento a partir do aprendizado, convivência, investigação, interações, troca de experiências, partilhas e reflexões.

[4] "O crime está previsto no artigo 149 do Código Penal, que lista quatro categorias diferentes que caracterizam o trabalho análogo ao de escravo: condições degradantes de trabalho (aquelas que excluem o trabalhador de sua dignidade), jornada exaustiva (que impede o trabalhador de se recuperar fisicamente e ter uma vida social), trabalho forçado (que mantém a pessoa no serviço através de fraudes, isolamento geográfico, ameaças e violências físicas e psicológicas) e servidão por dívida (que consiste em fazer o trabalhador contrair ilegalmente um débito e prendê-lo a este)" (REPÓRTER BRASIL, 2014, p. 21).

Assim sendo, tem-se nela a oportunidade de formar um ambiente favorável à formação cidadã reflexiva, atuante e autônoma. Não há como apresentar o conteúdo proposto a partir da concepção de uma composição social democrática em um ambiente cultural que imagine os acontecimentos sociais e históricos como prontos e dados. Partindo-se do questionamento e do ponto de vista que rompe com qualquer perspectiva de imutabilidade das relações sociais, cumpre-se tanto o estranhamento àquilo que lhe é apresentado como a desnaturalização. Desconstrução para uma nova reconstrução.

É preciso ter em mente a importância do conhecimento sobre os episódios históricos apresentados no texto para que se inicie a investigação com o objetivo de compreender a contextualização político-sociocultural. Os acontecimentos históricos, em especial a atuação do Estado ditatorial, têm caráter processual com reflexos sociais, políticos, culturais e econômicos na vida dos jurisdicionados. Faz-se necessário a discussão e a ampliação do olhar dos educandos a fim de que se alcance o objetivo educacional desafiador de orientá-los para ação política, bem como torná-los autônomos na construção de seus projetos de vida e capacitá-los para transformações, melhoria na qualidade de vida coletiva e promoção da inclusão social.

Não se trata de uma concepção de que as juventudes estão desprovidas de conhecimento, ao contrário, entende-se que eles adquirem-no em sua vida cotidiana por meio das mais diversas experiências do dia-a-dia. Então, um dos principais desafios do ato de ensinar Sociologia no Ensino Médio consiste em construir uma ponte, ou melhor estabelecer um diálogo reflexivo, entre as experiências aprendidas e o conhecimento escolarizado. Verdadeira apropriação criativa do saber sociológico.

Então, a partir do acesso à informação o alunado poderá se posicionar frente aos debates veiculados em mídias sobre os mais diversos posicionamentos sobre a administração estatal brasileira durante o regime militar (1964-1985). Serão capacitados e instrumentalizados para constatar a posição ocupada pelo trabalhador rural no projeto sociopolítico do país no período e como a realidade vivenciada no mundo do trabalho rural refletiu na vida de determinada parcela de indivíduos.

Por meio deste resgate político da memória nacional, há como apontar as medidas governamentais tomadas, analisar o gerenciamento dos recursos econômicos públicos para o projeto demodernização nacional e refletir acerca dos resultados que se mostram empobrecedores e excludentes dos trabalhadores rurais que se tornaram e ainda tornam presas fáceis ao trabalho análogo ao de escravo devido à vulnerabilidade socioeconômica que, na contemporaneidade, impõe construção de políticas públicas para o combate, a prevenção e erradicação dessa exploração ilegal laborativa.

Nesse sentido, refletir sobre os temas apresentados, atuação política dos governos militares e a questão do trabalho rural no Brasil na atividade do magistério, mostram-se de extrema relevância para as ciências sociais não somente porque sua interconexão contempla uma série de conteúdos estruturante da educação básica – trabalho, produção, desigualdade social, poder, política, direito e cidadania; mas

também, principalmente, por viabilizar uma análise crítica sobre a atuação política do Estado que atinge diretamente as relações de trabalho no campo e, sobretudo coopera para a pauperização dos trabalhadores, condição de indefensibilidade que os reduz à situação análoga à de escravidão.

E mais, abrem-se condições para uma reflexão crítica sobre os ideais e valores que estão no centro da sociedade contemporânea e se eles têm os indivíduos como fundamento central para o projeto de sociedade.

A partir da leitura e discussão do desempenho estatal nesse período, coopera-se, portanto, para a extração de elementos irracionais presentes na relação rurais de trabalho, os quais com o devido encaminhamento didático podem ser transpostos para o presente e, sobretudo, servir para a reflexão da realidade juvenil escolar em relação à questão das políticas de educação, ao emprego e à renda dos jovens:

> Como cidadãos e professores/educadores, nos cabe uma dupla tarefa: lutar para transformar o monstrengo social que mutila a vida da maioria dos brasileiros e que interdita o futuro de milhões de jovens de seus direitos elementares e construir uma educação básica de nível médio que lhes permita constituir-se cidadãos emancipados e que lutem para que a ciência e a tecnologia produzidas pelo trabalho humano deixem de ser propriedade privada de poucos e uma espécie de esfinge de nosso tempo e se transformem em patrimônio comum para qualificar e dilatar a vida (FRIGOTTO, 2009, p. 29)

Um exercício reflexivo cujo objetivo central está na construção do pensamento sociológico crítico, hábil a observar a realidade social em movimento com observação das contradições existentes: Sociologia crítica.

Com a compreensão dos sujeitos em sua situação histórica ao longo do estudo dos fenômenos sociais poder-se-á ter o descortino da desigualdade social caracterizada por tensões entre interesses coletivos e segmentários na construção de políticas públicas nacionais. Além disso, desnaturalizar a percepção de que o Estado está em defesa dos interesses da sociedade e entender como a atuação estatal intervém diretamente em setores da sociedade de acordo com o encaminhamento dado.

Essa discussão, também, conduz à indagação do lugar do indivíduo na sociedade e ao pensamento sobre os desafios e dilemas postos no século XXI para se pensar sobre igualdade e justiça social.

A questão agrária e o golpe de 1964

Com o enfraquecimento do poder dos coronéis para o fortalecimento dos setores políticos e militares, automaticamente, ocorreu o fortalecimento dos trabalhadores rurais, entre 1955 e 1964, devido à formação das ligas camponesas dos sindicatos rurais. Os recursos de enfrentamento e combate à prepotência e à violência dos fazendeiros deixavam de ser não-políticos – messianismo, lutas religiosas e o cangaço – para uma atuação politizada e organizada (MARTINS, 1984, p. 21).

A ampliação da legislação trabalhista e a implantação da reforma agrária foram temas da campanha eleitoral do presidente eleito Jânio Quadros. Então, em 1961, no inicio do seu governo foi instituída uma comissão, sob o comando do senador Milton Campos, para avaliar a execução de uma política fundiária nacional direcionada à mudança das políticas existentes e à extensão dos direitos trabalhista ao trabalhador rural:

> Jânio, político matreiro que não morria de amores pela RA [reforma agrária], aplicou-lhe o sedativo mais eficaz para quem pretende adiar qualquer enfrentamento: criou uma comissão de alto nível para elaborar um projeto que cuidasse da Questão Agrária. O grupo, conhecido como 'Comissão Milton Campos' por ser presidida por ele (na época Senador por Minas Gerais e tendo sido candidato a vice-presidente na chapa derrotada por Jânio), era integrado por ilustres personalidades. Seja pela renúncia de Jânio, seja por falta de vontade política do Presidente, como produto do trabalho da vestuta comissão ficou apena a expressão 'Estatuto da Terra,' retomada posteriormente, em 1964 [...] (SILVA, 1996, p. 24-25).

O resultado do trabalho da comissão foi uma das bases para elaboração do que resultaria no Estatuto da Terra tempos depois em 30 de novembro de 1964 com a Lei n.º 4.504. Como, contudo, o Congresso Nacional era reduto dos interesses dos ruralistas, com representatividade mais expressiva que dos industriais, não houve espaço para a discussão, ficando os projetos da reforma agrária imobilizados ou bloqueados nas comissões técnicas e, quando colocados em votação eram derrotados (MEDEIROS, 1989, p. 62).

Merece destaque que nesse período houve certa intensificação e radicalização das lutas no campo por parte dos trabalhadores rurais com demonstração de forças. Aflorava no debate nacional a imprescindibilidade de reformas profundas, como a agrária, para a aceleração do processo de desenvolvimento. A ação dos trabalhadores era de resistência pela inconformidade com as expulsões, os salários baixos, os aumentos das taxas de arrendamento e outras medidas de violência dos proprietários, sobretudo contra suas lideranças mais expressivas (MEDEIROS, 1989, p. 64).

Em relação às reformas propostas, houve a centralização do debate público na questão agrária devido aos seus alcances que além de alcançar interesses contraditórios de ruralistas e rurícolas, não poderia ocorrer somente por meio de lei ordinária. A efetividade da mudança estrutural pretendida acarretava como consequência alteração no artigo 141 da Constituição de 1946,[5] por sua previsão de exigência de pagamento das desapropriações "mediante prévia indenização, pelo justo preço e em dinheiro vivo"[6] (SILVA, 1996, p. 26).

[5] Art. 141 - A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, a segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 16 - É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, se assim o exigir o bem público, ficando, todavia, assegurado o direito a indenização ulterior (BRASIL, 1946).

[6] "Estas três palavras cabalísticas – 'prévia', 'justa' e 'dinheiro' – passaram a perseguir a RA [reforma agrária] pelas décadas que seguem [...], servindo ora para facilitar, ora para bloquear a mudança no sistema de posse e uso da terra no Brasil" (SILVA, 1996, p. 26).

Em novembro de 1961, aconteceu o Primeiro Congresso Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (Congresso de Belo Horizonte), organizado pela União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) cujas reivindicações eram por melhores condições de salário e de trabalho sem ter a reforma agrária como proposta principal. O evento obteve financiamento do governo federal com a finalidade de tutelar o movimento camponês para eliminar sua autonomia (DIAS, 2007, p. 08).

Deu-se início ao governo de João Goulart (1961-1964) com a renúncia de Jânio Quadros em 25 de agosto de 1961. Em 10 de setembro de 1962, o Congresso Nacional aprovou a Lei n.º 4.132 que define os casos de desapropriação por interesse social e dispõe sobre sua aplicação, regulamentando o artigo 147 da Constituição Federal de 1946, direcionado à reforma agrária, mesmo com os obstáculos constitucionais de indenização prévia, justa e em dinheiro (MARTINS, 1984, p. 29).

Em 11 de outubro de 1962, foi fundada a Superintendência de Política Agrária (SUPRA), por meio da Lei Delegada de n.º 11, para a formulação da política agrária nacional: planejar, promover, executar e fazer executar a reforma agrária no país (BRASIL, 1962). "O Congresso Nacional permanecia impermeável a ela [reforma agrária]" (MEDEIROS, 1989, p. 63).

Nesse contexto, meia-solução do Parlamentarismo, o presidente João Goulart anunciou um pacote de mudanças nas áreas da educação, do sistema financeiro e da questão agrária – reformas de base. Devido ao fato de ser grande estancieiro no estado do Rio Grande do Sul na fronteira onde têm grandes propriedades rurais atribui-se a sua inspiração para modificar a questão da propriedade da terra à sua equipe de posição esquerdista: Oswaldo Cavalcanti da Costa Lima Filho (1921-1994), Ministro da Agricultura; Almino Monteiro Álvares Affonso (1929), Ministro do Trabalho e Previdência Social; Darcy Ribeiro (1922-1997), Ministro da Educação e Ministro Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República; Plínio Soares de Arruda Sampaio (1930-2014), relator do projeto de reforma agrária (SILVA, 1996, p. 25-26).

Uma das medidas públicas ensejadoras da eclosão do regime militar, como parte das reformas de base, foi a questão agrária nacional. O presidente João Goulart assinou o decreto da SUPRA, em 14 de março de 1964, que declarou de interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais que ladeiam os eixos ferroviários federais, os leitos das ferrovias nacionais e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União, em obras de irrigação, drenagem e açudagem, inexploradas contrariamente à função social da propriedade (DIÁRIO CARIOCA, 1964, p. 05).

Com a organização dos trabalhadores e as reformas propostas, incidiram reações imediatas dos proprietários de terras em diversas esferas sociais uma vez que esses detinham o poder político, local e jurídico. Então, controlavam as decisões judiciais em desfavor dos trabalhadores. Nos limites das propriedades rurais, houve a imposição de uma ordem autônoma, da lei dos proprietários e de perseguições, de toda sorte, aos que discordassem das determinações. Além do mais, houve ações dos jagunços no cumprimento das decisões que podiam ser de queima das casas dos "rebeldes", gados soltos nas lavouras, despejos e inclusive assassinatos (MEDEIROS, 1989, p.64).

No âmbito legislativo, os proprietários rurais tinham forças para impedir a aprovação de qualquer demanda que contrariasse seus interesses econômicos. Eles eram amplamente representados pelo Partido Social Democrático (PSD) e pela União Democrática Nacional (UDN), tanto que, em relação à reforma agrária, articularam amplas alianças com setores simpáticos de mudança na estrutura fundiária para que se alinhassem contra a emenda constitucional favorável à indenização da terra em títulos da dívida agrária. O capital agrário valeu-se das associações municipais, federações estaduais e da Confederação Rural Brasileira, fundada no início da década de cinquenta para o enfrentamento político (MEDEIROS, 1989, p. 64).

Os grandes proprietários se consideravam produtores que sustentavam a industrialização com as dívidas da produção sem estímulo do governo e, em razão disso, reivindicavam: políticas especiais de crédito, medidas de apoio à produção, construção de silos, armazéns, estradas, entre outras benesses que elevariam sua renda. Diziam que somente com o atendimento de seus pedidos poderiam melhorar as condições dos trabalhadores e evitar o êxodo rural. Também, cobravam ações do governo contra as tensões enfrentadas, já que apoiavam os bons trabalhadores de suas terras, e agora eram ameaçados por "forças externas" (MEDEIROS, 1989, p. 64-65).

Desta feita, verifica-se que os ruralistas mostraram grande capacidade na construção de aliança política, com habilidade de coalizão e convencimento da fração industrial de que a reforma agrária não interessava de modo algum ao capital, argumentando que a estrutura estatal não suportaria reformas no formato da propriedade rural, muito menos concessões de direitos trabalhistas aos trabalhadores do campo (MEDEIROS, 1989, p. 66).

Portanto, ainda que houvesse empenho político em favor da mudança no arcabouço legal por parte do presidente João Goulart, a instauração de uma política fundiária para reparação das desigualdades criadas pela estrutura sociopolítica e jurídica implantada, desde então, no país acabou derrotada. A preferência foi de abrir mão do poder político para resguardar o poder econômico. Não se resolveu a questão agrária brasileira:

> Quando o Estado brasileiro teve a possibilidade de encontrar uma solução para o caráter singular dos nossos problemas sociais, transformou-se em ditadura, justamente para evitar a solução, aliás mal encaminhada, formulada por aqueles setores mais politizados, na verdade da classe média, que falavam em nome dos pobres e dos trabalhadores. Como é o próprio, aliás, de nossas tradições políticas, mesmo da pequena e modesta tradição de esquerda que temos. Foram vários os fatores da ditadura. Mas, basicamente, o regime autoritário foi-nos imposto para evitar uma reforma social, sobretudo no direito de propriedade, que reconhece que o modelo agrário da Lei de Terras de 1850 estava vencido (MARTINS, 2003, p. 173).

Nessa conjuntura, aqueles que queriam o enfraquecimento do poder dos latifundiários não estavam dispostos a bancar o fortalecimento político dos trabalhadores rurais, muito menos uma modificação na estrutura fundiária nos moldes das exigências dos trabalhadores rurais – terra para aqueles que trabalham nela, reforma agrária. Deste jeito, o golpe articulado pelos militares e grandes empresários obteve

entre suas pretensões impedir o crescimento das lutas no campo e o fortalecimento político dos trabalhadores rurais, os quais penetravam amplamente no cenário político (MARTINS, 1984, p. 21).

Foi preferível renunciar, então, o poder político ao poder econômico para não somente neutralizar ações políticas dos rurícolas como meio de não por em rico a estrutura estatal com manutenção da política agrária vigente.

O REGIME MILITAR E A POLÍTICA AGRÁRIA

O cenário social do início dos anos 60 foi de:

> [...] intensificação dos conflitos no campo, que se estenderam inclusive por regiões onde até então não tinham tido maior expressão. Se o clima em que o país vivia, de debate sobre a necessidade de reformas profundas, entre elas a agrária, para acelerar o processo de desenvolvimento, teve um peso na emergência de novos conflitos, não há como negar também que a existência de resistências bem sucedidas levou a que, em algumas regiões, não se aceitasse mais passivamente uma ordem de expulsão, salários baixos, aumentos das taxas de arrendamento etc. Ao mesmo tempo, a violência dos proprietários de terra, que não era fato novo na história do país, tornou-se mais dirigida, voltando-se contra algumas lideranças expressivas [...]. Embora em alguns locais os conflitos ganhassem maior destaque, acentuadamente o caso do Nordeste, pelo impacto das Ligas Camponesas, a questão agrária, com diferentes facetas, aparecia num enfrentamento mais generalizado entre trabalhadores e proprietários, colocando em jogo a disputa pela terra, a luta por direitos trabalhistas e a liberdade de organização (MEDEIROS, 1989, p. 66).

Ainda que o governo militar seja qualificado pela atuação administrativa de um único poder de comando exercido pelo exército brasileiro não se tratou de uma ação singular posto que havia alternância entre governos mais conservadores intelectuais e estrategistas de infantaria:

> A compreensão do pós-64 requer a análise dessa coalizão vitoriosa. Para simplificar ao extremo, vamos aqui considerá-la apenas em sua dimensão militar, assumindo por hipótese que os interesses sócio-econômicos dela participantes são representados, de forma específica, pelas diversas frações ou correntes militares. Numa segunda operação simplificadora, reduziremos a variedade dos agrupamentos castrenses a apenas quatro categorias: os sorbonistas, a linha dura, os nacionalistas de direita e as chefias que se impõem em nome da unidade e do princípio burocrático constitutivo da corporação (CRUZ; MARTINS, 2008, p. 13).

Havia, igualmente, um conjunto de forças políticas, econômicas e sociais, internas e externas que interviram com a pretensão de legitimidade que ultrapassava os propósitos da simples obediência para uma complexidade que objetiva, de maneira contínua, que todos concordem, objetiva e subjetivamente, com a forma de organização social estabelecida (REZENDE, 2001, p. 31).

O Estado é autoritário e marcado por um modelo nacional modernista caracterizado pelo alinhamento da economia nacional ao padrão de desenvolvimento

capitalista, em vigor na década de sessenta e setenta. No campo, se objetivava "a reestruturação da base produtiva da agropecuária brasileira integrando-a ao complexo agroindustrial de insumos e maquinarias agrícolas e à indústria de transformação de alimentos e fibras" (SORJ; WILKINSON, 2008, p. 270-271).

Para atingir esses objetivos, por meio de um Estado ativo, são estabelecidas novas estruturas político-ideológicas e econômicas de dominação as quais continuam a favorecer os grandes proprietários.

No que concerne à questão agrária, insta assinalar as reformas políticas do governo Castello Branco (1964-1967) cuja meta era a racionalização da organização e dos métodos do trabalho da máquina burocrática para redirecionar o Estado rumo à modernização com a deterioração dos mecanismos tradicionais de dominação do campo. O modelo de estado modernista da ditadura militar almejava, a qualquer custo, o rompimento com o atrasado, o anacrônico, com aquele subdesenvolvimento caracterizado pelo latifúndio escravocrata e autoritário. O moderno era concebido como a única forma de romper com a estrutura política da desigualdade (BALTAR, 2009, p. 90).

Com a finalidade de ter as coisas resolvidas rapidamente, e amenizar qualquer possível tensão, o primeiro presidente do regime militar subscreveu mensagem ao Congresso Nacional propondo alteração no dispositivo indenizatório previsto na Constituição Federal de 1946. Desse modo, a Emenda Constitucional n.º 10 foi aprovada, em 10 de novembro de 1964, com permissão de desapropriação para fins de reforma agrária com indenização em títulos da dívida pública (MARTINS, 1984, p. 30; SILVA, 1987, p. 17).

Em seguida, foi sancionado o Estatuto da Terra, Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964. As objeções ao projeto governamental não advinham, estranhamente, do PSD, representantes da oligarquia rural, mas da UDN, representante dos interesses modernos da economia, grandes grupos econômicos, geralmente aliados aos capitais estrangeiros (MARTINS, 1984, p. 30).

É valido o registro de que a motivação legal estatutária era bem distinta daquela do governo João Goulart (1961-1964), era o aparecimento da figura do fazendeiro, o empresário do campo, capaz de incremento da produtividade, no lugar daquele simples especulador de título de propriedade ou da terra como bem para venda ou fins do fisco (SILVA, 1996, p. 42-43).

O Estatuto da Terra era considerado, assim, pelo governo uma lei de desenvolvimento rural; porém, com duas características contraditórias: reforma agrária e desenvolvimento. Os imóveis rurais eram classificados em minifúndios, latifúndios por exploração, latifúndios por dimensão e empresas rurais. Objetivava-se a extinção, paulatina, das fontes de conflitos, os minifúndios e latifúndios. A empresa seria o modelo ideal de propriedade fundiária. A exploração era "econômica e racional". A legislação viabilizaria o cumprimento da função social que a Constituição Federal de 1946 impunha com a manutenção dos níveis de produtividade, permitindo o desenvolvimento industrial e garantindo relações de trabalho "isonômicas" (MEDEIROS, 1989, p. 86).

Desse modo, a política agrária normatizada pelo Estatuto da Terra resolvia as tensões no campo com desapropriações que se orientam para o estímulo e privilégio do desenvolvimento e multiplicação da empresa rural sem preocupações com uma política reparadora das desigualdades social, que pudesse conceder autonomia aos trabalhadores rurais:

> O destinatário do Estatuto é o empresário, o produtor dotado do espírito capitalista, que organizava a sua atividade econômica segundo os critérios da racionalidade do capital. Na classificação das propriedades (minifúndio, empresa, latifúndio por exploração e latifúndio por dimensão), a pena é distinta para o minifúndio e para o latifúndio. O minifúndio é contemplado com medidas especificadamente referidas ao tamanho da propriedade como o impedimento de fragmentação na herança, e as pressões destinadas ao remembramento da propriedade. Já o latifúndio pode, até mesmo com crédito subsidiado, transformar-se numa empresa, para efeito de apreciação do INCRA, para evitar os efeitos da tributação progressiva, sem especiais problemas de desmembramento. Além disso, mesmo nas áreas prioritárias para a realização de reforma agrária. Assim declaradas por decreto presidencial, a empresa está excluída da necessidade de desapropriação (MARTINS, 1984, p. 33).

Ainda nesta ocasião, a SUPRA foi extinta e dois novos órgãos foram criados. O IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), subordinado, diretamente, à Presidência da República, e o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), ligado ao Ministério da Agricultura. O aparato institucional era composto de modo a promover alterações das relações no campo (MEDEIROS, 1989, p. 86).

Essas transformações atrelavam a política fundiária ao desenvolvimento nacional, além do mais, as ações do Estado eram desprovidas de qualquer atenção, suporte ou capacitação aos trabalhadores rurais e aos pequenos proprietários de terra, vistos como figura representante do atraso, predestinadas à desqualificação, perda das propriedades e conjuntura de empobrecimento.

De fato, o governo objetivava, com a reformulação da estrutura fundiária, impedir uma luta política dos trabalhadores do campo pela reforma agrária. Uma forma de esvaziar a política do campo com a despolitização da luta dos rurícolas. O Estado obstaculiza a formação de uma luta política. Assim sendo, favorecia-se a manutenção do regime militar e o projeto estatal modernista (MARTINS, 1984, p. 56).

As relações sociais de produção são transformadas devido à grande modernização que desarranja o ciclo natural do cultivo e a utilização da força de trabalho no campo. Ademais, no processo de produção automatizado com características capitalistas, ocorre mais um agravante, as necessidades entre o capital empresarial agrícola e a força de trabalho são extremamente desiguais.

Noutras palavras, a eliminação do produtor estimulada pelo ingresso do maquinário ou a geração de força de trabalho homogênea pela mecanização, passa a depender do produto cultivado e dos níveis de concentração e mecanização. Entretanto, de modo geral, pode-se afirmar quê, com a implantação tecnológica, houve significante redução da força de trabalho na agricultura (SORJ; WILKINSON, 2008, p. 268-269).

Esse foi o resultado da intervenção massiva do Estado na integração da grande

propriedade na estrutura da produção agroindustrial que se realizou por meio da criação ou redirecionamento de superintendências.

Agricultura e conflitos: incentivo financeiro e fiscal

Em 27 de outubro de 1966, no governo Castello Branco (1964-1967), com a Lei n.º 5.173, foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em substituição à antiga Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) fundada por Getúlio Varga em 1953 (BRASIL, 2012, p. 02).

Então, são introduzidas políticas públicas de incentivo financeiro e fiscais para a ocupação de novas áreas, em especial na Amazônia, por investidores privados, nacionais e internacionais por meio da Lei n.º 5.174, de 27 de outubro de 1966. Essa legislação previa isenção de impostos de renda, taxas federais a atividades industriais, agrícolas, pecuárias e de serviços básicos, bem como de impostos e taxas para importação de máquinas e equipamentos para bens doados por entidades estrangeiras. Essa política contribuiu para o aumento da acumulação de capital pelas frações sociais capitalistas, comercial e industrial, envolvendo a cadeia produtiva agrícola ou pecuária.

De natureza igual, foram as medidas governamentais em consideração ao Nordeste e ao cerrado brasileiro, com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e Programa para o Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO).

A SUDENE, criada e idealizada no governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) como parte do programa desenvolvimentista passou a servir de incentivos financeiros e fiscais. Igualmente, a SUDAM, foi desvirtuada de sua finalidade inicial que era a diminuição das desigualdades entre as regiões geoeconômicas:

> No Governo Castelo Branco foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) com esse objetivo. A facilidade de acesso à propriedade das terras (com preços simbólicos ou mesmo gratuitas), a mão de obra barata e os subsídios financeiros garantiram uma rápida ocupação da região por grandes empresas e grupos econômicos. Essa dinâmica gerou a alta concentração de terras, o empobrecimento das populações rurais e indígenas (excluídas dos benefícios estatais), a violência no campo (conflitos fundiários e outros) e o trabalho escravo (BRASIL, 2012, p. 02).

Nas regiões dos cerrados, o POLOCENTRO introduzido em 1975, buscou a transformação da agricultura de subsistência em uma agricultura empresarial por meio da utilização de práticas agrícolas tecnológicas e a integração com o mercado. A autuação do governo está em prover ampla assistência técnica, financiamentos e de infraestrutura ao agronegócio.

Com o Decreto n.º 59.456, de 04 de novembro de 1966, foi prescrito o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, não colocado em prática. Urge, porém, ser ressaltado que, com fulcro no conceito de imposto territorial progressivo, propunha-se uma iniciativa de reforma agrária que consistia na eliminação dos proprietários

incapazes de modernizar suas propriedades rurais. Por isso, proporcionou-se a emergência de uma nova pequena-burguesia rural, autônoma e competitiva que coexistiu com os médios e grandes capitais (CRUZ; MARTINS, 2008, p. 18).

O professor José de Souza Martins recorda:

> [...] eu me lembro que o ministro Roberto Campos dizia no Paraná, num discurso a lavradores, que o que faltava no campo era a vocação capitalista de que falava Weber, e ele citava Weber explicitamente. Toda a estratégia governamental de lá para cá tem sido exatamente no sentido de levar a vocação capitalista ao campo, seja através da extensão rural, desenvolvendo essa vocação, seja através das grandes empresas que se instalam com altos incentivos e imenso apoio governamental (MARTINS, 1984, p. 67).

Na mesma linha política, em 19 de dezembro de 1966, com o Decreto-Lei n.º 79, Política de Garantia de Preços (PGPM), o governo federal passou a intervir no mercado agrícola para fixar preços mínimos e executar operações de financiamento e aquisição de produtos agropecuários para garantir a renda produtiva, por meio de empréstimos ou compra. Logo, o Estado assume o risco econômico do negócio, uma vez que sustenta os preços na entressafra. Mecanismo inviável no Brasil devido à ocorrência de assimetria entre os índices de preço utilizados para correção do salário mínimo e a efetiva variação dos preços no mercado (SANTOS, 1996, p. 102).

Convém registrar que a guerrilha do Araguaia esteve fortemente direcionada à política fundiária em prol dos pequenos produtores e dos posseiros da Amazônia repercutindo significativamente em ações do Estado para desapropriação de terras por interesse social para fins de reforma agrária. Entretanto, em 1973, antes do seu fim, o governo reorienta sua política fundiária direcionando-a para a grande empresa, agropecuária ou de colonização. Assim, pequenos produtores do sul vendem suas terras para comprar propriedades maiores na Amazônia, favorecendo a empresa privada de colonização. Para o governo federal, era uma forma de conciliar segurança, desenvolvimento e desativação de áreas de tensão (MARTINS, 1984, p. 52).

Ademais, a combinação do ambiente de violência no campo com a consolidação do Estado autoritário e a necessidade de liquidação dos movimentos sociais fez com que houvesse uma sindicalização rural em massa durante o regime militar. Todavia, era uma sindicalização sem espaços para qualquer mobilização autônoma e de caráter de classe, não era raro encontrar a atividade de produtores familiares tanto nos sindicatos patronais quanto nos sindicatos dos trabalhadores (SORJ; WILKINSON, 2008, p. 271).

Desta forma, no governo Castello Branco (1964-1967), a questão agrária aparece nitidamente como uma questão empresarial e econômica ao invés de um problema social. Os encaminhamentos dados se fazem sem qualquer enfrentamento ao direito de propriedade, as decisões eram pensadas como recursos para atenuar os focos de tensões, diminuir o êxodo rural e aumentar a produção de alimentos (MARTINS, 1984, p. 41).

O governo federal impôs políticas de facilidade ao acesso à propriedade de terras e incentivos fiscais, em curto prazo, acelerou a ocupação das regiões por empresas

de grande porte e grupos econômicos, bem como o barateamento da força de trabalho e o empobrecimento das populações rurais. Além do mais, contribuiu fortemente para a concentração de terras e a violência no campo, aviltando-se os conflitos fundiários e, contribuindo para a exploração do trabalho em condições análogas às de escravo.

A supressão da Reforma Agrária e pauperização do trabalhador do campo

Em 1968 e 1969, no governo de Costa e Silva (1967-1969), em decorrência de emperramentos na efetivação da reforma agrária e problemas de corrupção que evolvia funcionários do governo em questões agrárias houve intervenção militar no INBRA criado pelo Estatuto da Terra de 1964. Por isso, em setembro de 1968, criou-se o Grupo Especial de Reforma Agrária (GERA) cujo escopo era detectar os obstáculos e efetivar a reforma agrária nacional sob o comando do ministro do interior, general Albuquerque Lima[7], que considerava o problema da terra uma questão militar. Mas em janeiro de 1969, houve reforma ministerial e o coronel Costa Cavalcanti assumiu o Ministério do Interior. Atentando-se para a sua declaração "a reforma agrária vai manter a atual estrutura fundiária, pois a política do governo é de realizá-la sem a divisão de terras", feita em Porto Alegre, meses após assumir o Ministério do Interior, é possível concluir que a reforma agrária, uma vez mais, não seria executada (MARTINS, 1984, p. 41-42).

Esse período é marcado pela intensa repressão política. Em 25 de abril de 1969, promulgou-se o Ato Institucional n.º 9 que dava poderes ao presidente para desapropriar terras sem prévia indenização, em casos de interesse social. Consequentemente, 72 horas depois do decreto presidencial, a terra poderia ser ocupada antes do ressarcimento (SILVA, 1987, p. 17; MARTINS, 1984, p. 39). Nessa mesma oportunidade, houve o Decreto n.º 554, que estabelecia o rito sumário para as desapropriações por interesse social, para fins de reforma agrária (SILVA, 1987, p. 17).

Mais tarde, em 17 de abril de 1972, em resposta à situação de guerrilha estabelecida na região de Santa Terezinha entre jagunços e habitantes, institui-se o Decreto presidencial n.º 70.430, com a imposição de audiência prévia do Ministério da Agricultura antes de qualquer desocupação forçada. Entretanto, os advogados que reivindicavam a aplicação do referido decreto eram fichados como comunistas pelo Conselho de Segurança Nacional (MARTINS, 1984, p. 22-23).

No governo Emílio Médici (1969-1973), embora as medidas favoráveis aparentassem ser aos trabalhadores sem terra, estava sendo, paulatinamente, suprimida a base institucional da reforma agrária (MARTINS, 1984, p. 44).

O Plano de Integração Nacional (PIN) foi lançado, em 16 de junho de 1970, por meio do Decreto-Lei n.º 1.106, que determinava a construção da Transamazônica e da Cuiabá-Santarém, um programa de irrigação no Nordeste e faixas de terras para

[7] Para o general Albuquerque Lima, a política de integração da Amazônia era objetivo nacional. A pressão social e fundiária do nordeste se resolveria com projetos de ocupação dos espaços da Amazônia, polos de desenvolvimento (MARTINS, 1984, p. 41-42).

colonização e reforma agrária (MARTINS, 1984, p. 45). Em seguida, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi fundado com o Decreto-Lei n.º 1.110, de 09 de julho de 1970, resultado da fusão do IBRA com o INDA. Nessa época, houve incentivo à colonização da região amazônica com intensa migração de trabalhadores de outros estados para as margens da estrada Transamazônica (INCRA, 2011).

Sem qualquer suporte aos trabalhadores migrantes, a expansão econômica da Amazônia seria promovida de duas formas: com a "colonização" por população do nordeste e sul do país e investimento em grande escala por meio de incentivos econômicos e fiscais para projetos agropecuários (SUTTON, 1994, p. 23).

Convém transcrever alguns relatos sobre os efeitos do abandono dos migrantes e os incentivos financeiros ao grande capital internacional e a grandes empresas que informam a existência de trabalhadores reduzidos a condições análogas à de escravo:

> Os colonos muitas vezes foram entregues à própria sorte, tornando-se mais tarde mão-de-obra barata, ao passo que as grandes empresas tiraram proveito de reduções de impostos que podiam dar direito a abatimentos de até 50% de todo o imposto devido pela empresa, se o equivalente a mais de dois terços desse desconto fosse investido em projetos industriais ou agrícolas na Amazônia Lega. Entre as empresas que se beneficiaram das isenções de impostos e subsídios havia multinacionais – como Volkswagen, Nixdorf, Liquigás – e grupos bancários nacionais – como Bradesco, Banco Real e Bamerindus. Essas empresas subcontrataram um grande número de trabalhadores para desmatar as terras de suas fazendas. Houve denúncia de trabalho forçado contra algumas delas, mas não todas (SUTTON, 1994, p.23).

> [...] vários jornais do país publicaram [em 1983] uma denúncia de trabalhadores rurais, peões, firmada perante testemunhas idôneas em cartório de São Félix do Araguaia, Mato Grosso, de que havia cerca de 600 escravos trabalhando na Fazenda Vale do Rio Cristalino, de propriedade da Volkswagen do Brasil, no sul do Pará. [...] o noticiário [mostrou que] a grande empresa alemã desenvolve, na Amazônia, criação de gado, com enormes subsídios do governo brasileiro que ultrapassam mais da metade do seu capital, em bases técnicas sofisticadas [...] como atuavam os "gatos", os empreiteiros de mão-de-obra, o que confirmava a denúncia de escravidão. A matéria é até mesmo ilustrada com a foto de um peão, que vinha sendo trazido de volta para a fazenda, embaixo de armas, porque tentara fugir (MARTINS, 1984, p. 79).

Em 06 de julho de 1971, outro plano foi criado, o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA) com o escopo central de criar o espaço para o trabalhador sem terra (MARTINS, 1984, p. 44), indenizando-se e desapropriando-se latifúndios para loteamento em pequenas e médias propriedades para venda; concessão de crédito para a compra de terras; fixação de preço mínimo para exportação de produtos. Havia previsão de concluir, em janeiro de 1974, "a entrega de trezentos títulos, de propriedades de terras, beneficiando 3.500 famílias da região" (PORTAL SÃO FRANCISCO, 2014, p. 04).

O Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) implantado em 1964 foi o responsável pelo rápido e excepcional crescimento econômico durante os anos de 1969 e 1973. Sem alguma alteração no formato da propriedade rural, esse

Programa acelerou a urbanização e industrialização. Como se aguardou muito tempo para repartir o bolo[8] que já havia crescido; o bolo acabou não sendo distribuído**.** A riqueza continuou concentrada em pequena fração social com elevado crescimento das desigualdades sociais e da pobreza generalizada:

> [...] o processo de *modernização* agravou a concentração da riqueza e renda já existente, acentuando-a na fase de industrialização substitutiva. Somente o segmento de população que controla o setor de produção afetado pelos aumentos de produtividade – aumentos permitidos pelas vantagens comparativas no comércio internacional e pela industrialização substitutiva – desfruta os benefícios da modernização [...] (FURTADO, 1992, p. 44).

O ponto de partida para se começar a entender essa questão das lutas no campo, é, [...], a alta concentração da propriedade da terra no Brasil. Apesar de haver legislação específica a respeito, muito noticiário, informes, oficiais etc., não está havendo atenuação no processo de concentração da propriedade Pouca gente com muita terra, 1% com 50% de terra e muita gente com pouquíssima terra; praticamente metade dos estabelecimentos agrícolas no Brasil têm pouco mais de 1% da terra [...]. A concentração fundiária tem história no Brasil (MARTINS, 1984, p. 63-64).

> Os trabalhadores expulsos do campo foram condicionados a viver em barracas de lona nas pequenas cidades. Aqueles que se mudaram para tentar a vida nas cidades de grande e médio porte eram submetidos à situação de miséria: condições precárias de moradia e saúde, fome e desemprego. Os que conseguiam algum trabalho eram sem contrato formal ou direitos trabalhistas, expostos à jornada exaustiva de até 12 horas, não tinham qualquer segurança no transporte ou equipamento de proteção individual (SUTTON, 1994, p. 159).

Cirne Lima, ministro da agricultura do governo Emílio Médici (1969-1973), desde sua nomeação, deixava explícita sua posição favorável ao deslocamento populacional espontâneo para a Amazônia. Para ele, os critérios burocráticos, administrativos e empresariais não contemplavam qualquer distribuição ou

[8] "Antônio Delfim Netto, economista formado pela USP em 1951, participou dos governos dos generais Castello Branco (1964-1967), no Conselho Consultivo de Planejamento (Consplan); Costa e Silva (1967-1969) e Medici (1969-1973), como ministro da Fazenda; e Figueiredo (1979-1984), como ministro da Agricultura e secretário do Planejamento, controlando, a partir da primeira metade de 1979, o Conselho Monetário Nacional e o Banco Central. No governo entre 1967-1973, com a expansão do comércio e a intensificação dos fluxos financeiros mundiais, adotou política de aumentar o gasto público e incentivar as empresas privadas e multinacionais a investirem na indústria – foram US$ 2872 milhões em investimento estrangeiro direto no período - e na infra-estrutura do país, reduzindo juros e ampliando crédito. O resultado, considerando o período de 1968 a 1973, foi crescimento do PIB (11,1%), queda da inflação (19,2%) e aumento do poder aquisitivo do empresariado e da classe média para consumir bens duráveis, em especial eletrodomésticos e automóveis O período da sua gestão foi chamado 'milagre econômico', pela expansão dos negócios financeiros, construção de obras faraônicas ('projetos de impacto') [...]. O governo contraía empréstimos de bancos privados estrangeiros para contornar os déficits da balança de pagamentos, causados pelo valor das exportações de manufaturados ser menor que o da importação de bens de capital, o que praticamente triplicou a dívida externa brasileira de 1967 a 1972, quando ficou em US$ 9,521 milhões. Delfim afirmava querer 'fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo', mas os benefícios econômicos não atingiram pessoas de baixa renda, que tiveram seus salários reduzidos e sua participação na renda nacional decrescida de mais de 1/6 em 1960 para menos de 1/7 em 1970." (FOLHA DE SÃO PAULO, 2008).

redistribuição de terras aos agricultores em condições precárias. Em maio de 1973, o ministro "renunciou" ao cargo depois de denunciar que a agricultura estava pagando o lucro das multinacionais por causa da política de preços lesiva ao interesse dos agricultores (MARTINS, 1984, p. 44-46).

O governo criou o Programa de Garantia da Atividade Agropecuária (PROAGRO), em 11 de dezembro de 1973, por meio da Lei n.º 5.969, com o objetivo de exonerar o produtor rural do cumprimento de obrigações financeiras ou indenizar os investimentos pelas perdas inesperadas em decorrência das causas naturais; buscava, igualmente, impulsionar a utilização de tecnologias propícias aos cultivos e apoiar os meios de produção mobilizados por empreendimento com orientações e assistência técnica (SANTOS, 1996, p. 102).

O PROAGRO se dividiu em dois. O primeiro iniciou no Branco Central do Brasil sendo sua administração transferida em 1988 para o Tesouro Nacional, sob a responsabilidade do Ministério da Fazenda, sendo suas receitas e despesas inclusas no orçamento da União. Com duração desde janeiro de 1975 até agosto de 1991. O segundo foi criado com o Decreto n.º 175, de 10 de julho de 1991, novamente gerido pelo Branco Central do Brasil custeado por recursos da União provenientes de contribuições do produtor rural – prêmio/adicional – e das aplicações do adicional. Em sua estrutura há possibilidades de *deficit*, já que os prêmios não são compatíveis com a margem de risco das lavouras seguradas (SANTOS, 1996, p. 102).

É de fácil constatação que os trabalhadores sem-terra, expulsos, com pouca terra ou ameaçados de expulsão, foram obrigados a conviver com a forma geopolítica de centralização imposta pelo governo até 1973. Posteriormente, com o fim das operações militares em face da Guerrilha do Araguaia, o governo reorientou sua política fundiária com o favorecimento das grandes empresas, da agropecuária ou de colonização (MARTINS, 1984, p. 50-52).

A rigor, os projetos implantados no regime militar (1964-1985), de certa forma, atenderam os grandes proprietários, mas não apresentaram uma política agrícola consistente com um projeto de nação capaz de satisfazer os interesses dos homens do campo, pequenos proprietários e trabalhadores rurais.

Por isso, ao invés de democratizar a propriedade rural, os caminhos traçados pelo Estado ditatorial, principalmente no momento conhecido como "milagre econômico" (1969-1973), impulsionaram o capitalismo com a promoção da modernização das grandes propriedades. Aliás, o dinheiro era farto e barato. A conjuntura estimulava o cultivo da soja, pois era preciso gerar grandes excedentes exportáveis, recorrendo-se para isso ao crédito rural fortemente subsidiado e abundante.

A grande empresa no campo e a exclusão social

O momento de distensão e crise econômica do regime ditatorial (1964-1985) adveio no governo Ernesto Geisel (1974-1979). Os conflitos disseminados no Sul, Sudeste e Nordeste multiplicam-se rapidamente na Amazônia principalmente devido

à regulamentação de grilagem de terras em 1976. Segundo os dados da CPT, dos 715 conflitos cadastrados no país ocorridos entre janeiro de 1979 e julho de 1981, 88,1% tiveram início em 1973. Essa multiplicação dos conflitos obrigou o governo federal a desapropriar terras, por interesse social e para fins de reforma agrária, contudo, fez isso em escala mínima (MARTINS, 1984, p. 55).

O manifesto denominado de "o documento dos oito", do final de junho de 1978, foi elaborado por oito representantes da grande indústria nacional cujo teor substancial era manifestar a definição de democracia como "sistema superior de vida, mais apropriado para o desenvolvimento das potencialidades humanas".[9] Ideia de que a sociedade boa é aquela em que há possibilidade de desenvolvimento da capacidade humana para o aprimoramento de um sistema político democrático (REZENDE, 2001, p. 231).

Depois do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), entre 1975 e 1979, a zona rural sofreu um processo de expansão das relações capitalistas por causa da implantação da indústria agrícola e da modernização tecnológica: o agronegócio.

Antônio Delfim Netto publicou um artigo na Folha de São Paulo, em 19 de agosto de 1979, como ministro do planejamento, orçamento e gestão, reafirmando que a solução para a crise econômica do momento era a constituição da grande empresa no campo e da modernização das atividades agrícolas (MARTINS, 1984, p. 54).

É a passagem de política de povoamento e desenvolvimento para a política de desenvolvimento econômico e modernização, caracterizada pela grande concentração de terras e rendas que aponta um quadro de proletarização dos trabalhadores do campo que se apoiam no trabalho rural familiar.

A partir da década de 70, ocorreu a substituição dos cafezais pela cultura da soja, mecanizada e submetida aos padrões internacionais e em atendimento às demandas do mercado exterior. Como consequência, somente no estado do Paraná, dispensaram mais de 200 mil trabalhadores dos estabelecimentos médios e grandes, área total ou superior a cinquenta hectares. Esse processo de expulsão formou um contingente imenso de mão de obra não especializada, por isso, barata, situação que obrigou trabalhadores sem qualquer instrução ou qualificação para o trabalho mecânico a se sujeitar a condições precárias para subsistência (SUTTON, 1994, p. 159).

Consoante os censos de 1970 e de 1980, a população economicamente ativa no campo se manteve em pouco mais de 13 milhões de trabalhadores acima dos 10 anos de idade. Entretanto, o número de pequenos agricultores, camponeses, apresentou diminuição maior do que um milhão e meio. Em contrapartida, os empregados, incluindo assalariados e parceiros, aumentou em mais de um milhão e seiscentos mil. Já os trabalhadores não remunerados, membros de famílias camponesas, filhos e esposas, contabilizou pouco mais de 2 milhões de pessoas com queda de quase 300 mil (MARTINS, 1984, p. 83).

[9] "Tomaram emprestada a definição de John Stuart Mill, de meados do século XIX, mas cabe sinalizar sua descontextualização, pois o teórico a considera em um sistema político de voto e participação política com potencialização do efeito educativo para o aperfeiçoamento da capacidade humana" (REZENDE, 2001, p. 231).

Inexistem números exatos, mas, conforme dados estimados da Secretaria da Agricultura do Estado do Paraná, o contingente populacional expulso foi de 300 a 400 mil pessoas. Contudo, a CPT do estado do Paraná avaliou que entre 800 mil e um milhão de trabalhadores saíram do campo para a cidade, incluindo crianças de até seis anos de idade, obrigadas a trabalhar com chupeta na boca para complementar a renda familiar (SUTTON, 1994, p. 159).

Era os dados davam conta da existência de uma situação de miséria no campo:

> Em 1980, 49,3% dos camponeses e assalariados tinham um rendimento inferior a um salário mínimo mensal (equivalente a US$ 48,00, no câmbio oficial e US$ 29,00 no câmbio paralelo). A eles, deve ser acrescido mais de dois milhões de camponeses integrados na população economicamente ativa e que não tem rendimentos próprios, já que se trata de trabalho familiar, e que correspondem a 16,8% dos trabalhadores da agricultura [...] cerca de dois milhões de trabalhadores rurais no Nordeste semi-árido, com uma seca que já dura 5 anos, com previsão de durar mais dois, que são explorados em programas de construção de estradas, barragens e açudes, recebendo um salário de Cr$ 15.300,00 mensais (cerca de US$ 21,00) (MARTINS, 1984, p. 87).

Desta forma, o modo de produção capitalista no campo, primordialmente, com a especialização do trabalho rural, com a racionalização, a mecanização e a submissão da força de trabalho pelo capital sem a capacitação dos trabalhadores expulsos contribuíram, fortemente, para sua escravização, tornando-se eles mão de obra barata sujeita às condições impostas pelo capital.

Nas décadas de 60 e 70 surgem as primeiras denúncias de utilização do trabalho escravo contemporâneo no Brasil, coincidindo com o já mencionado crescimento econômico e a expansão da fronteira agrícola sul pelos estados do Mato Grosso e Pará, bem como o anúncio da expansão econômica da região amazônica (SUTTON, 1994, p. 23).

Na década de oitenta, o Estado, com o objetivo de neutralizar as tensões no campo, tem uma forte atuação na questão agrária para: reprimir; intervir e regularizar as áreas de tensão e fazer propaganda de que realizaria a "maior reforma agrária do mundo". José de Souza Martins denomina essa atuação estatal de "militarização da questão agrária" (MEDEIROS, 1989, p. 157).

A repressão estatal se dava, de modo indireto, pela omissão do Estado diante das milícias privadas, grileiros e proprietários de terras ou, de modo direto, pela intervenção policial ou militar nos conflitos. Para dificultar ainda mais as coisas, havia a conivência jurídica ante as ações das milícias privadas, as quais objetivavam semear o medo e impedir qualquer forma de manifestação. As ações tiveram como alvo lideranças sindicais, advogados e agentes de pastoral.

Segundo Leonilde Sérvolo de Medeiros, o Estado é agente excludente direto, por sua omissão, assim, tem atuação na formação do contingente suscetível à escravidão contemporânea:

> À medida que o Estado tornou-se um agente produtivo, também se constituiu um instrumento de expulsão de trabalhadores. O caso exemplar talvez seja o da construção de barragens, onde a lógica do "progresso econômico" implicou em despejos, indenizações irrisórias, repressão policial, enfim, um quadro que em nada se distingue da violência dos grandes proprietários e grileiros (MEDEIROS, 1989, p. 158).

Os dados da CPT, entre 1964 e 1992, registram o assassinato de 1.782 camponeses, trabalhadores rurais, líderes sindicais, agentes de pastoral, padres e advogados, procuradores em disputas judiciais, agrárias e trabalhistas. Infelizmente, até 1993, somente 35 tinham sido julgados com somente 20 condenações (SUTTON, 1994, p. 27).

A política voltada à modernização sem qualquer qualificação profissional do trabalhador rural para o manuseio de novas tecnologias conduziu à redução de postos de trabalho e o empobrecimento dos trabalhadores rurais, assalariados ou parceiros, e pequenos proprietários rurais. Algo que poderia ter sido evitado com o acesso à terra e melhor distribuição de riquezas:

> Através de um amplo programa de reforma agrária, mesmo num sentido restrito de parcelamento de terras dos estabelecimentos agrícolas, poder-se-ia chegar a uma melhor distribuição de renda e minorar, em parte, a pobreza das classes mais desfavorecidas. Entretanto, [...], há o inconveniente de a melhor distribuição de renda vir acompanhada de um longo retardamento do processo de modernização agrícola, com reflexos negativos sobre o aumento de produtividade e o próprio desenvolvimento econômico do País (PAIVA, 1979, p. 184-185).

Premente é a questão da pobreza na agricultura com reflexos em grande parte da população. Portanto, Ruy Miller Paiva, em sua discussão sobre o problema social, em publicação de 1979, propõe a criação de programas de natureza assistencial para, pelo menos minorar e não solucionar a situação de pobreza dos agricultores:

> Através de programas de natureza assistencial poder-se-á minorar (e não resolver) o problema da pobreza na agricultura e permitir que a espera dessa enorme população do País por melhores condições de emprego e de renda no futuro se torne menos angustiosa [...] A ampliação da política assistencial às áreas atrasadas para a agricultura de baixa renda do País em geral exigirá volumosos recursos financeiros para que produza um impacto positivo nas condições brasileiras, devido á elevada percentagem de agricultores (pequenos proprietários e não proprietários) que subsistem em condições extremamente desfavoráveis de vida. [...] programas relacionados com melhorias em habitação, saúde, alimentação, etc., implica uma transferência ainda maior de renda das classes mais favorecidas, via Governo, para as mais pobres. Mas é o preço que se tem de pagar para manter o processo de desenvolvimento econômico e social do País (PAIVA, 1979, p. 185-186).

A partir de 1980, marca-se a intervenção estatal com a criação do Grupo Executivo das Terras do Araguaia – Tocantins (GETA) sob a coordenação da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, já que se agiria, principalmente, em situações tensas, de violência e conflitos, sendo necessários poderes para alienar os

imóveis, reconhecer a posse, discriminar terras devolutas ocupadas ilegalmente, resolver projetos para obtenção de títulos ou licença para a ocupação (MARTINS, 1984, p. 59). No mesmo sentido, criou-se o Grupo Executivo do Baixo Amazonas (GEBAM).

A repressão estatal consistiu na verdadeira intenção de criação desses órgãos, cujo propósito não era executar uma reforma fundiária com desapropriação ou distribuição de terras públicas, mas neutralizar os movimentos de trabalhadores rurais e grupos indígenas inconformados com os projetos agropecuários, madeireiros e de extração mineral (MEDEIROS, 1989, p. 160).

Em 16 de agosto de 1982, criou-se o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários pelo Decreto n.º 87.457, criação justificada por considerar-se a questão agrária um problema nacional, tanto que o comando ficou com o general Danilo Venturini quem já era responsável pela Secretaria do Conselho de Segurança Nacional (SILVA, 1987, p. 18).

Por ser progressiva a militarização agrária, o governo interveio com algumas desapropriações. Contudo, deve-se esclarecer que as expropriações eram somente em áreas de extrema tensão como Alagamar, na Paraíba, e Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, observando-se sempre o "princípio da conciliação", o que significava a pedido do proprietário e com indenização lucrativa.

O governo ditatorial sob a legação de razões de segurança nacional e de controle militar das lutas no campo previamente fixou na legislação as áreas de tensão social para se antecipar ao conflito, assim, realizaria as desapropriações necessárias à reforma agrária. Esta postura objetivava exclusivamente inviabilizar qualquer articulação ideológica dos insatisfeitos vinculada aos partidos de oposição na ilegalidade, algo que comprometeria a estabilidade e a segurança do regime. "Aliás, o governo militar teve como norma não fazer desapropriação nem realizar assentamentos em áreas invadidas" (MARTINS, 2004, p. 129-130).

Houve, entretanto, propaganda governamental com as ações de desapropriações e regulações fundiárias com as titulações. Era somente uma estratégia governamental para neutralizar a opinião pública em relação a algumas medidas, como ameaça de banimento ou expulsão de padres, responsabilização criminal dos dirigentes sindicais, como incursos nos crimes previstos na Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1983), assassinatos e perseguições de líderes sindicais e agentes de pastoral (MEDEIROS, 1989, p. 161).

Ainda, cabe o apontamento de que no governo João Baptista Figueiredo (1979-1985) foi sancionado a Lei n.º 6.969, de 10 de dezembro de 1981, que dispôs sobre a usucapião especial com prazo da prescrição aquisitiva de cinco anos[10] (BRASIL, 1981).

[10] "Art. 1º - Todo aquele que, não sendo proprietário rural nem urbano, possuir como sua, por 5 (cinco) anos ininterruptos, sem oposição, área rural contínua, não excedente de 25 (vinte e cinco) hectares, e a houver tornado produtiva com seu trabalho e nela tiver sua morada, adquirir-lhe-á o domínio, independentemente de justo título e boa-fé, podendo requerer ao juiz que assim o declare por sentença, a qual servirá de título para transcrição no Registro de Imóveis" (BRASIL, 1981).

Em 1984, nas reivindicações do movimento "diretas já"[11] e na defesa pública por uma política de reforma agrária, preparou-se o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura **(**CONTAG). Nessa ocasião, foram discutidos vários pleitos: a lei de greve, a ampliação dos direitos trabalhistas e previdenciários, a política agrícola do governo, a necessidade de apoio econômico efetivo à pequena produção, a política de barragens entre outros. Três deles centraram o debate no movimento sindical: a reforma agrária, a ampliação de participação das bases no interior do sindicalismo e a discussão acerca da natureza da ação sindical (MEDEIROS, 1989, p. 168).

Em 1985, o censo agrário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelou a extrema concentração da propriedade de terras. Os dados compilados indicam que 90% das propriedades rurais tinham extensão inferior a cem hectares, mas ocupava-se apenas 21,2% de sua área física; A extensão de 0,93% delas era de mais de mil hectares, totalizando 43,8% da área dos imóveis (SUTTON, 1994, p. 27).

Observando-se a evolução dos dados entre os anos de 2003 e 2010, com base nas estatísticas cadastrais do INCRA, verifica-se que existem 69.2 mil grandes propriedades improdutivas e passíveis de desapropriação, com área equivalente a 228.5 milhões de hectares. Muitas propriedades rurais são improdutivas, dado que poderia ser diferente se existisse uma política de redistribuição de terras. De acordo com os apontamentos do Movimento Humanos Direitos (MHuD):

> [...] em relação ao ano de 2003, [...] [as posições em relação as grandes propriedades improdutivas de 2010] representaram incrementos de 18.7% no número de imóveis e de 70.8% na área. Sintomaticamente, em que pese o maior crescimento de área das grandes improdutivas ter ocorrido no Norte do país (155.5%), em termos de número de imóveis, o maior incremento ocorreu na região Sul do Brasil. Em 2003 havia naquela região 5.413 imóveis classificados como grandes improdutivas. Em 2010 esse número passou para 7.139, o que correspondeu a uma expansão de 32% contra 30% no Norte. Há, no Sul, 5.3 milhões hectares de áreas improdutivas em grandes propriedades; em todas as regiões foi observado o crescimento do número de imóveis e áreas das grandes propriedades improdutivas. Por fim resta informar que das 130.5 mil grandes propriedades cadastradas em 2010, com área de 318.9 milhões hectares, 23.4 mil com área de 66.3 milhões de hectares não têm a propriedade reconhecida. Ou seja, são imóveis detidos a título precário, i.e, objeto de posse ou misto. Portanto, há um amplo território em todas as regiões do país para a execução da reforma agrária com obtenção via desapropriação, sem ameaçar a "eficiência" da grande exploração do agronegócio (MHuD, 2011).

O crédito, monopólio dos proprietários, acentua a concentração de renda e riqueza. À população despossuída continuava inacessível aos benefícios do crescimento econômico. Não havendo política de ruptura dessa distorção, quanto mais aumenta a produtividade mais crescia a injustiça social. O único bem de que os despossuídos dispunham era sua força de trabalho regulada pelo mercado para favorecer o baixo custo de reprodução, condição econômica de perpetuação da miséria (FURTADO, 1992, p. 53).

[11] Movimento ocorrido entre 1983 e 1984 na sociedade civil cujo objetivo era reivindicar eleições diretas para o cargo político de presidente da República.

A crise do petróleo de 1979 resultou no descontrole econômico e político do modelo de Estado modernista da década de oitenta. Não foi possível manter os grandes investimentos estatais, o controle dos preços, pelas câmaras setoriais, e a captação de recursos junto ao Banco Nacional da Habitação (BNH) e à Previdência Social.

Devido à crise da dívida, crise do Estado e crise de legitimidade do regime ditatorial, houve o esgotamento do modelo de desenvolvimento centrado no Estado articulador e promotor da ordem econômica.

O Brasil moderno consistiu na polaridade: de um lado, a ordem social competitiva, e de outro, a regulação estatal. Todavia, o momento de crise ensejou novos arranjos políticos para retomada do equilíbrio econômico a partir do processo de (re) democratização pós-regime militar (BALTAR, 2009, p. 90-91).

Considerações Finais

Por derradeiro, cabe registar que o ensino de Sociologia pode contribuir para a formação cidadã dos alunos do Ensino Médio para se posicionarem com elementos concretos no debate sobre a atuação política do Estado ditatorial (1964-1985), sobretudo, em relação à questão da redução do ser humano ao cativeiro que não restou, definitivamente, superada atualmente na sociedade brasileira. Inclusive com capacidade reflexiva para a percepção de que se revelou, extremamente precárias a abolição da escravidão indígena e negra.

Então, os escravizados: os indígenas, os negros, os mestiços de todos os matizes são deixados à mingua, e fortemente, vulneráveis as formas arcaicas de exploração do trabalho sem qualquer intervenção efetiva estatal. Não discrepa muito da situação dos escravizados ao longo da ditadura militar.

No Brasil, sempre se buscou pela modernidade, um modelo de estado desenvolvido e moderno, alinhado ao sistema capitalista de centro, sem que houvesse uma ação governamental capaz de impor a modernidade do trabalho assalariado.

As superações e dissoluções de modelos de sujeição do trabalhador sempre foi resposta às demandas sociais, assim, como foram e tem sido as desapropriações de terras executadas pelo governo federal. É nítida a falta de interesse político do Estado em agir em determinadas questões que envolvem o grande capital.

De fato, a tentativa de dar início a uma reforma agrária levou ao golpe de 1964. Na sequência, tem-se uma atuação estatal caraterizada pela criação de um aparato institucional voltado para o gerenciamento da questão agrária como meio de neutralizar os conflitos existentes. Ademias, qualquer dinâmica não podia em hipótese alguma comprometer o plano nacional de desenvolvimento para sobrepujar a condição periférica da nação.

O desempenho político concernente à questão agrária estava focalizado na esfera econômica com financiamentos e incentivos fiscais para a emersão do agronegócio com alteração de cultivos que atendessem ao mercado externo, inserção

de tecnologias avançadas, consequente, redução do trabalho humano, êxodo rural sem incorporação profissional nos centros urbano, forte precarização das condições laborais, amplo empobrecimento dos desfavorecidos economicamente.

Nessa conjuntura social, os trabalhadores rurais são obrigados a se mudarem para as cidades e, sem qualificação para os serviços urbanos, tornaram-se uma massa de mão de obra barata, ou mesmo ociosa, sujeitando-se às condições desumanas impostas pelo capital agropecuário ou extrativista e ao trabalho escravo contemporâneo como meio de garantir a sobrevivência.

As políticas burocráticas de povoamento em determinas regiões do país não foram devidamente orientadas a viabilizar acesso a terras aos trabalhadores rurais criando-lhes certa autonomia econômica. Além disso, os pequenos proprietários não tiveram as mesmas oportunidades que os latifundiários, o que lhes dificultavam manter suas produções.

Os trabalhadores rurais passaram por extenso processo de exclusão social, uma coisificação que é expressa no trabalho análogo ao escravo, na medida em que eles têm mitigados seus direitos fundamentais como a vida e liberdade, direito à propriedade, direitos trabalhistas, direitos civis entre outros.

É mister registar que como a política estava direcionada para criação de condições para o crescimento do produto interno bruto (PIB) *per capita* e expansão do setor industrial, indicadores utilizados para medir o grau de desenvolvimento da sociedade, acabou-se utilizando o dinheiro público para financiar o desenvolvimento de grandes capitais, os quais já eram ricos e enriqueceram ainda mais devido à concentração de riquezas e com a utilização da exploração do trabalho dos empobrecidos em muitas regiões nacionais.

Desse modo, é possível afirmar que o Estado nacional evitou a real implantação de políticas públicas que efetivamente alterassem a estrutura fundiária na medida em que sempre tutelou de modo absoluto o direito de propriedade dos proprietários neste país ao longo da ditadura militar.

O grande paradoxo do regime militar está no fato de que não se pode conceber, frente esta análise, que se considere a ditadura o período de maior crescimento econômico porque o indicador qualidade de vida da população, em especial do contingente de trabalhadores rurais não foi contabilizado.

Não é ser contra o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico, mas pensar políticas capazes de considerar avanços com sustentabilidade, distribuição de riquezas entre todos os sujeitos sociais, viabilização de qualidade de vida, educação, qualificação profissional.

Em síntese, o desenvolvimento de uma nação deve repercutir diretamente nas relações sociais, mormente na esfera do trabalho. Dessa forma, fazem-se necessários investimentos em estudos para estabelecer uma política pública adequada para a correção de todas as distorções que a modernização pode ocasionar. Infelizmente, no Brasil, inexistiu qualquer planejamento social que facultasse menor desigualdade social

e maior distribuição de capitais, as políticas públicas em prol da industrialização e modernização trabalharam em desfavor dos excluídos.

Até hoje, urge incisivamente uma política pública de reforma agrária que defina o papel econômico da agricultura, contemplando a agricultura familiar e do pequeno empresário integrado ao mercado, voltada, acima de tudo, para desconcentração de terras e distribuição de riquezas, algo a discutir para que os trabalhadores rurais que detêm o conhecimento do cultivo possam atingir sua cidadania plena, libertando-se dos grilhões das formas de escravidão contemporânea, para tornarem-se senhores dos seus destinos.

Referências

BALTAR, Ronaldo. A reconstrução do Discurso sobre o "Brasil Moderno" e a ideia de "desenvolvimento" pós-transição democrática. In: CHAIA, Vera Lúcia Michalany; MACHADO, Eliel. (Orgs). Ciências Sociais na Atualidade: *Tempo e Perspectiva.* São Paulo: Paulus, 2009.

BRASIL. *Código Penal.* Decreto Lei n.º 2 848. 07 dez. 1940.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil.* 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 5.889*. 08 jun.1973. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ldl/ldl11.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei Delegada de n.º 11.* 11 out. 1962. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/ldl/ldl11.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Presidência da República. *Lei n.º 6.969,* 10 dez. 1981. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6969.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. *Lei n.º 7.170.* 14 dez. 1983. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7170.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Trabalho Escravo no Brasil em Retrospectiva:* Referências para estudos e pesquisas. jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C816A350AC882013543FDF74540AB/retrospec_trab_escravo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRITO FILHO, José Cláudio Monteiro de. Trabalho com redução do homem à condição análoga à de escravo e dignidade da pessoa humana. *Revista do Ministério*

*Público do Trabalho na Paraíba, P*rocuradoria Regional do Trabalho – 13ª Região, João Pessoa, n. 1, p. 141-154, jun. 2005.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. (CPT). *Síntese Estatística Campanha da CPT Contra o Trabalho Escravo.* 30 dez. 2013. Disponível em: <www.cptnacional.org.br/attachments/article/1900/S%C3%ADntese%20estat%C3%ADstica%20do%20TE%202013-%20%20ATUALIZADA%20em%2031.01.2014%20Copy.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CRUZ, Sebastião Carlos Velasco; MARTINS, Carlos Estevam. De Castello a Figueiredo: uma incursão na pré-história da "abertura". In: ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (Orgs). *Sociedade Política no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 08-90.

DIÁRIO CARIOCA. *Decreto da SUPRA*. Rio de Janeiro, 14 mar. 1964. Disponível em: <http://brasilrepublicano.com.br/fontes/9.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DIAS, Camila Castro. As ligas camponesas e a luta pela terra nas décadas de 1950 e 1960. In: Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2. 2007. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, Disponível em: <www.redesrurais.org.br/sites/default/files/AS%20LIGAS%20CAMPONESAS%20E%20A%20LUTA%20PELA%20TERRA%20NAS%20D%C3%89CADAS%20DE%201950%20E%201960.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FIGUEIRA, Ricardo Rezende. *Pisando fora da própria sombra. A* escravidão por dívida no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: "Juventudes" com futuro interditado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Juventude e escolarização: os sentidos do ensino médio. *Salto para o futuro,* Brasília, ano XIX, boletim 18, p. 24-29, nov. 2009.

FOLHA DE SÂO PAULO. 1968 - ATO INSTITUCIONAL N.º 5. *Os personagens:* Antônio Delfim Netto 1.mai.1928 - Ministro da Fazenda. Biografia. 2008. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/hotsites/ai5/personas/delfimNetto.html>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FURTADO, Celso. *Brasil:* a construção interrompida. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Histórico da questão agrária.* 02 dez. 2011. Disponível em: <www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/historico-da-questao-agraria>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil.* Petrópolis: Ed. Vozes, 1984.

_____. *A sociedade vista do abismo*. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

_____. *Reforma agrária:* o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELO, Luís Antônio Camargo de. Coordenadoria Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (Conaete). In: PEREIRA, Ricardo José Macedo de Britto. (Org.). *Ministério Público do Trabalho:* coordenadorias temáticas. Brasília: ESMPU, 2006. p. 33-55. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/linha-editorial/outras-publicacoes/Coordenadorias%20Tematicas.pdf> Acesso em: 15 jun. 2014.

MOVIMENTO HUMANOS DIREITOS. (MHuD). *Evolução da Concentração da Propriedade da Terra no Brasil*: Evolução da Concentração da Propriedade da Terra no Brasil Medida pelos Imóveis – 2003/2010. 22 jun. 2011. Disponível em: <www.humanosdireitos.org/noticias/denuncias/19-Evolucao-da-Concentracao-da-Propriedade-da-Terra-no-Brasil.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

PAIVA, Ruy Miller. *A agricultura no desenvolvimento econômico:* suas limitações como fator dinâmico. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1979.

PORTAL SÃO FRANCISCO. *Governo general Médici*. Disponível em: <www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/governo-medici/governo-medici-4.php>. Acesso em: 15 jun. 2014.

REPÓRTER BRASIL. *Tráfico de pessoas em pauta:* guia para jornalistas com referências e informações sobre enfrentamento ao tráfico de pessoas. São Paulo: REPÓRTER BRASIL, 2014.

REZENDE, Maria José de. *A ditadura militar no Brasil:* repressão e pretensão de legitimidade 1964-1984. Londrina: UEL, 2001.

SANTOS, Milton Luiz de Melo. Política Agrícola Brasileira – Uma breve análise retrospectiva e sua interrelação com a Política monetária. In: CAVALCANTI, José Euclides; AGUIAR, Danilo R. D. (Orgs). *Política agrícola e desenvolvimento*, Viçosa: UFG, 1996, p. 99-113.

SILVA, José Gomes da. *Caindo por terra:* crises da reforma agrária na nova república. São Paulo: Bisca Vida, 1987.

_____. *A reforma agrária brasileira na virada do milênio.* Campinas: ABRA, 1996.

SORJ, Bernardo; WILKINSON, John. Processos sociais e formas de produção na agricultura brasileira. In: _____; ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de (Orgs). *Sociedade Política no Brasil pós-64.* Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 245-278.

SUTTON, Alison. *Trabalho escravo:* um elo na cadeia da modernização no Brasil de hoje. São Paulo: Anti-Slavery International, Secretariado Nacional da Comissão Pastoral da Terra, 1994.

Avaliação de Sociologia: indicações de como proporcionar a construção do conhecimento no processo avaliativo[1]

Jorge Henrique Dias Fuentes[2]

Introdução

No momento em que a disciplina de Sociologia passa por processo de institucionalização no Ensino Médio, se torna de grande importância discutir e apresentar sugestões de encaminhamentos metodológicos e práticas de ensino, para que a disciplina conquiste seu espaço e consolide-se definitivamente como campo de conhecimento imprescindível no ensino básico.

O trabalho que ora aqui apresentamos, entra no debate da defesa da Sociologia no Ensino Médio, e o faz, ao se apresentar como uma proposta de debater um processo comum e presente em toda a relação de ensino/aprendizagem, que é a avaliação da aprendizagem escolar. Ao apresentar e discutir essa temática, estaremos propondo e provocando simultaneamente, pensar o processo avaliativo na disciplina de Sociologia.

O ser humano é por natureza, um ser avaliador. Desde que acordamos até o momento em que vamos dormir, realizamos avaliações. A que horas irei levantar, se uso uma ou outra roupa, qual filme irei assistir, quais produtos vou comprar no supermercado? Estamos a todo o momento decidindo sobre situações do nosso cotidiano, e decidimos por meio de avaliações daquilo que nos é disponibilizado.

Sendo a avaliação, portanto, um procedimento presente em todos os espaços sociais, também foi incorporada à educação escolar, procedimentos avaliativos com finalidade de verificar e estabelecer os níveis de aprendizado de estudantes. Prova escrita, relatórios, seminários, produção de documentários, prova oral, trabalho em grupo, pesquisas, debates, conselho de classe, são alguns dos exemplos que demonstram como todo o processo educativo está permeado pela avaliação. Podemos dizer, sem medo de cometer equívoco, que o sentido da escola está na avaliação. É por meio da avaliação que os estudantes adquirem notas que proporciona avançar o nível escolar, que dita o andamento dos bimestres. É também por meio dela que muitos professores motivam seus alunos a prestar atenção no conteúdo, para conter a indisciplina ou para acertar contas com a classe.

Voltando-se sobre a temática, e trazendo a avaliação como tema e objeto central, o trabalho que apresentamos aqui se caracteriza como um texto didático,

[1] Artigo construído a partir das discussões promovidas nas aulas da disciplina Tópicos Especiais em temas contemporâneos, ministrada pela Profª Drª Ângela Maria de Souza Lima, no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, nível mestrado, da Universidade Estadual de Londrina, e entregue como requisito parcial para obtenção de créditos.

[2] Graduado em Ciências Sociais licenciatura (2011), bacharel (2012) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina - UEL; Membro do Observatório da Educação - OBEDUC/C. Sociais/UEL; Membro do LENPES/UEL. Professor efetivo de Sociologia no Ensino Médio do Estado de São Paulo. Contato: jorgehdfuentes@gmail.com

apresentando-se em formato de discussão sugestiva. A proposta se organiza em três seções.

Na primeira, apresentamos pressupostos orientadores do texto, como noções sobre a Escola, Ensino Médio e os sujeitos que constituem a Escola. Nesse tópico verifica-se uma discussão generalizada sobre juventudes e sua diversidade, dado que, é de jovens que compõe a maior parte da comunidade escolar em nível médio.

A partir dessas noções preliminares, apresentamos na segunda seção, argumentos a respeito da avaliação. Para tal, nos valemos da contribuição de pesquisadores da temática como Vasco Moretto (2010), Cipriano Luckesi (2002) e Menga Ludke (1987, 2009).

Na terceira e última seção, apresentamos a temática da avaliação aplicada à disciplina de Sociologia em formato de sugestões para os professores da disciplina. Nesse momento, nos propomos juntar as discussões das duas primeiras seções definindo e defendendo a avaliação como um momento privilegiado de construção de conhecimentos.

Esperamos que as contribuições esperadas com a presente discussão se efetive, possibilitando que professores da educação básica, sobretudo os de Sociologia, reflitam sobre suas práticas avaliativas, incorporando nossos apontamentos ou problematizando e contra argumentando-os.

Diversidade de sujeitos: juventudes e Ensino Médio

Antes de adentrarmos na discussão a respeito da avaliação, temática que propomos a discutir, entendemos ser necessário, estabelecer algumas concepções e posicionamentos a respeito dos espaços e sujeitos, a qual e a quem se empregam a ferramenta pedagógica da avaliação. Nesse sentido, apresentaremos nessa primeira seção, discussões gerais sobre a Escola, o Ensino Médio e seus sujeitos, sobretudo o estudante, as juventudes.

Para início de conversa, precisamos ter a noção de que a Escola não existe por si mesma, mas se trata de uma instituição[3] socialmente construída, e esse é o primeiro apontamento necessário antes de discutirmos os seus espaços e sujeitos.

> Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1996, p. 2).

Sendo assim, a Escola constitui um espaço construído historicamente com uma função social, sendo, portanto, lugar de disputas de poder, conflitos e jogos de interesses, que é também reflexo dos espaços extra-escolares.

[3] Tomamos a Escola como Instituição Social na concepção de Émile Durkheim.

> Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p. 09-10).

Tomando a Escola como uma construção social - e polissêmica na concepção de Dayrell (1996) - e que, portanto, se apresenta como uma extensão da sociedade, logo, não podemos pensar seus sujeitos desconectados com o restante da sociedade. Isso quer dizer, que o sujeito não é um dentro da escola e outro fora, a própria escola passa a ser mais um espaço de sociabilidade juvenil.

Para este trabalho nos concentraremos em pensar a aplicação da avaliação no Ensino Médio. Conforme Juarez Dayrell (2007), o Ensino Médio acessível aos jovens de todas as camadas e classes sociais, é bem recente. É com a massificação da escola pública, o que permitiu que as classes populares a acessassem, que trouxe ao ambiente escolar, as situações de contradições que essas juventudes já viviam em seus cotidianos, como a pobreza e a violência. É a partir desse processo de expansão, que as temáticas da diversidade de sujeitos, como também as situações envolvendo exclusão, passam a ser preocupantes e pensadas no contexto escolar. Citando indiretamente Marilia Sposito, Dayrell (2007) nos mostra que,

> A partir da década de 1990, com a sua expansão, (as escolas) passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola (SPOSITO apud DAYRELL, 2007, p. 1116).

Com esse processo de expansão do Ensino Médio, sobretudo, a partir da democratização e universalização do ensino, ideários estabelecidos e promovidos com inspiração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – Lei nº 9394-96, essa etapa do ensino tem recebido um aumento gradativo de matrículas (CORTI, 2009). A autora, assim como Dayrell, menciona que essa expansão trouxe toda a diversidade das juventudes para o ambiente escolar.

> É diante de um público juvenil extremamente diverso, que traz para dentro da escola as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional sem transformar a estrutura social desigual – mantendo acesso precário à saúde, ao transporte, à cultura e lazer e ao trabalho – que o novo Ensino Médio se forja. As desigualdades sociais passam a tensionar a instituição escolar e a produzir novos conflitos (CORTI, 2009, p. 13-14).

Compreender essa diversidade e suas implicações sobre o ambiente escolar é essencial quando se pretende discutir o processo de avaliação. Avaliar pressupõe

conteúdos, currículo, sobre os quais empregamos essa ferramenta para analisar o que e até que ponto estes foram aprendidos, construídos ou não.

Percebe-se, portanto, que a Escola trata-se de uma instituição complexa e composta por uma diversidade de sujeitos. Dentre os diversos sujeitos do espaço escolar, nota-se que grande parte de estudantes do Ensino Médio, constituem-se de jovens. É nesse sentido que o próximo ponto a ser discutido é de que juventude é essa da qual estamos falando.

Seguindo as tendências de pesquisadores da temática de juventude, trabalharemos aqui com a noção de "juventudes" uma vez que, "por razões econômicas, políticas, culturais e, sobretudo, de classe e frações de classe ou grupos sociais, só faz sentido falar em juventudes" (FRIGOTTO, 2009, p. 25). Assim, tratar o termo em seu plural é destacar que não se trata de apenas uma juventude, mas reconhecer que além das já elencadas questões econômicas, a juventude se pluraliza culturalmente e socialmente.

No Brasil, um dos grandes teóricos da temática "juventudes" é Juarez Dayrell. Segundo o autor (2007), a juventude e suas expressões são vistas pela sociedade em geral, de forma negativada e preconceituosa.

> [...] predomina uma representação negativa e preconceituosa em relação aos jovens, reflexo das representações correntes sobre a idade e os atores juvenis na sociedade. É muito comum, nas escolas, a visão da juventude tomada como um "vir a ser", projetada para o futuro, ou o jovem identificado com um hedonismo individualista ou mesmo com o consumismo. Quando se trata de jovens pobres, ainda mais se forem negros, há uma vinculação à ideia do risco e da violência, tornando-os uma "classe perigosa". Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o "jovem" existente no "aluno", muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Para fugir a esses posicionamentos, Dayrell (2009) sugere um olhar para estes jovens, não para imprimir neles uma normativa ou um "dever ser", mas conferir quem são e quais suas expressões. Nesse sentido, o autor entende a juventude como uma condição, a condição juvenil.

> [...] existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (DAYRELL, 2009, p. 17).

Ainda em Dayrell (2007, 2009), a condição juvenil aparece em diferentes dimensões. O autor elenca três: cultura juvenil: as configurações culturais da juventude que lhe constitui e lhe dá identidade juvenil; sociabilidade: como as identidades juvenis se constituem socialmente e em relação com outros sujeitos; tempo e espaço: como o

sujeito na condição juvenil atua no tempo e no espaço tendo, para tal, características específicas.

Acima, dissemos que a Escola constitui um espaço construído socialmente e que as juventudes que adentram a escola trazem contigo as suas formações externas a escola.

> [...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições (DAYRELL, 1996, p. 2).

Construímos essas argumentações, no intuito de demonstrar que antes de pensar nos métodos avaliativos, assim como em toda a prática docente, os professores e as professoras devem ter em mente, mesmo que de forma geral, essas pontuações acerca da escola e da juventude. Assim, o primeiro exercício a ser praticado pelas escolas e docentes, é conhecer quem são seus estudantes, e o ambiente social onde vivem. Só assim, minimamente será possível pensar critérios avaliativos justos e adequados.

Nesta seção, demonstramos que em razão do processo de expansão e democratização da Escola, o Ensino Médio foi massificado e consequentemente tomado por toda a diversidade de juventudes. Essa diversidade está em condição de desigualdade e essas desigualdades refletem na escola, uma vez que esta é parte do ambiente social. Professores atentos perceberão que as caracterizações de uma sala de aula não começam nem terminam nos limites das paredes da sala de aula, mas são reflexos dos espaços extra e intra-escolares.

Avaliação: um momento oportuno para construção do conhecimento

A partir do que apresentamos anteriormente, não entendemos e nem discutiremos a avaliação desfocada dessa realidade da diversidade de juventudes, como também de Ensinos Médios (FRIGOTO, 2009) retratado pelas condições de desigualdades estruturais que vivem as juventudes e as escolas.

Nesta seção, pretende-se caracterizar a avaliação e as principais discussões a cerca dessa ferramenta do processo de ensino aprendizagem, segundo importantes estudiosos da temática, mais precisamente MORETTO (2010), LUCKESI (2002), LUDKE (1987 e 1994) e SORDI; LUDKE (2009).

Embora traga e defenda uma visão construtivista dos conteúdos, defendendo o ensino para o desenvolvimento de competências, tendência não defendida aqui nesse trabalho, o educador Vasco Moretto (2010) traz importantes contribuições sobre um dos processos mais comuns de avaliação, a prova, e para a superação dos métodos tradicionais de sua aplicação.

O autor apresenta a avaliação como um processo importante e reconhecido dentro e fora do espaço escolar, uma vez que "o sistema escolar gira em torno desse processo, e tanto professores como alunos se organizam em torno dele" (MORETTO, 2010, p.115).

Contudo, para Moretto (2010), professores sofrem angústias com esse processo, uma vez que há dificuldades em fugir da sua aplicação como simples cobrança de conteúdos decorados, ou respondidos de forma mecânica pelos alunos. Por outro lado, a avaliação tem gerado estresse e medo aos estudantes.

> "Hora do acerto de contas"; "A hora da verdade"; "A hora de dizer ao professor o que ele quer que eu saiba"; "A hora da tortura" são algumas das muitas representações em voga entre os alunos. Enquanto não há prova "marcada", muitos alunos encontram um álibi para não estudar. Se por acaso o professor anunciar que a matéria dada não cairá na prova [...], então para que estudar? Perguntarão os alunos (MORETTO, 2010, p.116).

Sabemos que é recorrente, a prática de terrorismos por parte dos professores, que contribuem para a manifestação dessas representações por parte dos estudantes. Como tentativas de garantir disciplina em sala de aula, ou a atenção de alunos, muitos professores utilizam da ferramenta prova. É na tentativa de fugir dessa visão tradicional da avaliação como acerto de contas, que Moretto (2010), propõe que este seja aproveitado como momento privilegiado de aprendizagem.

> Avaliar a aprendizagem tem sentido amplo. A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir este princípio: se tivermos de elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes (MORETTO, 2010, p. 118-119).

Ainda em Moretto (2010), são três as principais características das provas tradicionais que precisam ser superadas: a) Exploração exagerada da memorização: a famosa "decoreba" que aparecem em questões abertas, questões de completar lacunas, relacionar colunas; b) Falta de parâmetros para a correção: questões que possibilitam inúmeras respostas e que dificultam a precisão no momento da correção; c) Utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto: quando palavras utilizadas nas questões, não fazem sentido com o contexto, como por exemplo, expressões como: "comente", "dê sua opinião", "quais", "conceitue", comandos que permitem ao aluno atribuir inúmeras respostas, inclusive utilizando de juízos de valor ou senso comum, sem deixar de responder a questão.

Para contrapor essas características da tendência tradicional de prova, Moretto (2010), apresenta na sua visão construtivista, as seguintes características a serem empregadas nas questões: a) Contextualização: Construir enunciados para contextualizar as questões, para que o aluno busque nele as respostas e a provocação para respondê-las; b) Exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno: proporcionar no momento da avaliação a leitura e o desenvolvimento da escrita pelos alunos. Aqui, o autor indica "como característica das provas na perspectiva construtivista a aplicação de textos que obriguem à leitura, mesmo que curta, para

provocar uma resposta, também de forma escrita e com argumentação" (MORETTO, 2010, p. 149); c) Proposição de questões "operatórias" e não apenas "transcritórias": por "operatórias" o autor caracteriza as questões que exigem do aluno estabelecer relações a partir de uma gama de informações. Por outro lado, "transcritórias", são as questões que exigem do aluno respostas decoradas. (MORETTO, 2010 p. 150).

Trazemos esses pontos refletidos pelo autor, por considerarmos serem relevantes para pensar a avaliação pelo professor de Sociologia. Mesmo que o (a) docente não adote a tendência construtivista, essas indicações são válidas para qualquer tendência que se proponha a superar o tradicionalismo e a prova decorada.

O teórico brasileiro Cipriano Luckesi (2002), apresenta uma visão mais crítica a respeito da avaliação da aprendizagem escolar. Assim como Moretto (2010), Luckesi (2002) demonstra que o sistema educacional brasileiro está centrado no exame. Nomeando essa característica de pedagogia do exame, o autor tece criticas ao afirmar que:

> O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 2002, p. 18).

Essa pedagogia do exame pode ser percebida quando tomamos conhecimento de que grande parte dos professores utilizam da avaliação como ameaça - assim como o já mencionado acerto de contas (MORETTO, 2010) – para conquistar a atenção e efeito no seu trabalho, ou quando a composição das notas se resume ao que o estudante tirou na prova (LUCKESI, 2002). Na crítica de Luckesi, essas características demonstram que as provas são utilizadas como,

> [...] fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar (LUCKESI, 2002, p. 19).

Nesse mesmo trabalho, Luckesi (2002) apresenta as conseqüências pedagógicas, psicológicas e sociológicas dessa pedagogia do exame. Pedagogicamente: não auxilia na aprendizagem dos estudantes, uma vez que ela se centra no exame, colocando o ensino e a aprendizagem como segundo plano. Psicologicamente: desenvolve "personalidades submissas" (LUCKESI, 2002, p. 25).

A avaliação tomada como forma de controle dos estudantes contribui para a internalização de padrões de condutas, muitas vezes negativa aos mesmos. Sociologicamente: a avaliação aplicada segundo essa pedagogia contribui para o processo de seletividade e exclusão social. Numa sociedade dividida em classes, que já seleciona os indivíduos segundo sua classe, uma pedagogia que supervaloriza a

avaliação, em detrimento do processo de ensino/aprendizagem, contribui com a "correnteza" (LUCKESI, 2002, p. 26).

Outra teórica brasileira que se dedica a estudar a temática avaliação de forma crítica é Menga Ludke (1987 e 1994). Esta autora traz contribuições de abordagens sociológicas sobre essa temática. Para este trabalho tomamos para análise, alguns trabalhos de Ludke.

Em suas produções, Ludke (1987 e 1994) apresenta a avaliação como um direito dos estudantes, e um dever do professor. Tomando isso como pressuposto, a autora faz ampla defesa da avaliação como importante ferramenta do processo pedagógico, detentora de papel essencial na educação.

Da mesma forma que o faz Luckesi, (2002) a professora Menga Ludke (1987 e 1994) apresenta uma visão crítica a respeito da avaliação nos seus usos tradicionais. O jovem e a jovem estudante adentra em uma Escola já estabelecida, com suas regras, organização curricular e avaliativa.

> Embora a avaliação acompanhe praticamente todas as atividades humanas, explicitamente ou não, é na educação e, sobretudo, na escola elementar, que ela se exerce de maneira obrigatória e universal. O aluno não é "convidado" a ir à escola, nem solicitado a escolher as disciplinas de sua preferência. Ao contrário, ele é obrigado a freqüentar determinada escola e os cursos nela ministrados, a executar as tarefas exigidas, dentro dos prazos estipulados e deve aceitar que seu trabalho seja continuamente exposto a avaliação de colegas, do professor e ainda, possivelmente, de um diretor ou de um supervisor (LUDKE, 1987, p.44).

Anteriormente elencamos segundo Luckesi (2002), as consequências negativas da centralização no exame. Sordi e Ludke (2009) seguem na mesma direção, defendendo que professores/as, devem fugir da visão reducionista da avaliação restrita a aprendizagem, mas que a sala de aula não "pode ser entendida de forma dissociada da escola e esta, de forma independente do entorno social" (SORDI; LUDKE, 2009, p. 322).

Outro ponto importante da teoria de Ludke (1987) e, é que a concepção de avaliação e seus instrumentos, adotados pelas escolas, demonstram muito do que a escola é e defende, e mais além, o que esse entorno social prega a respeito da educação. A autora apresenta essa argumentação ao defender a avaliação como objeto sociológico.

> [...] ela (a escola) reflete diretamente os valores pregados pelo grupo social ao qual a educação serve. Se quisermos saber o que determinada sociedade valoriza, basta observarmos seu sistema de avaliação. Não apenas o conteúdo e a própria divisão das disciplinas (do saber), por ele sancionados, mas igualmente as formas de conduta, sutilmente passadas através das normas de excelência perseguidas pela escola (LUDKE, 1987, p. 44).

Dois outros pontos são importantes nas concepções da socióloga Ludke no artigo com Sordi (2009), a respeito da avaliação. O primeiro ponto é apresentar a avaliação para além de um número, nota ou um conceito. O processo avaliativo é apresentado como uma via de diferentes sentidos, onde não somente estudantes como também professores e a própria Escola são avaliados.

> Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extra-escolares que, em alguma medida, agem sobre o processo. Este raciocínio avaliativo, realizado sistematicamente e de forma compartilhada (estudante e professor), a ambos ensina a aprender a extrair da avaliação sua riqueza intrínseca, quase sempre obscurecida quando esta é tomada ou praticada como apenas um número, estanque e finalístico, elevado à condição de verdade absoluta e usado para distribuição de recompensas ou punições (nem sempre explícitas). Não há como negar que esta forma de trabalho com a avaliação contribui para que esta permaneça sendo vista como controle e usada com viés burocrático sobremaneira (SORDI; LUDKE, 2009, p. 324-325).

O segundo ponto apresentado pelas autoras, diz respeito a enxergar e defender a avaliação como uma possibilidade de avanço educacional. Só o processo avaliativo, pensado para além da atribuição de notas, ou dos limites da sala de aula, pode proporcionar avanços qualitativos na aprendizagem dos estudantes e no processo educacional como um todo. Para tal, as autoras mencionam ainda a necessidade de pensar a avaliação de forma integrada e coletiva no espaço escolar.

> Para que serviria a intensificação e diversificação das atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos, se não para gerar melhores condições para que esta aprendizagem possa ocorrer? Esta questão faz ressurgir o espírito do projeto pedagógico da escola e, ainda que contraditoriamente, pela experiência de escassez de coerência entre discurso e prática, não problematizada no plano individual, oportuniza a correção de rota ao ser retomada no âmbito coletivo (SORDI; LUDKE, 2009,p.332).

Para finalizar, é importante frisar que Menga Ludke, no livro produzido com a pesquisadora Zélia Mediano (1994) apontam a questão sociológica da avaliação. Na primeira seção deste trabalho apresentamos que com o processo de expansão do Ensino Médio, as juventudes pobres das periferias da sociedade, sobretudo negra, passam a ocupar e ter garantidos seu direito a educação. Como se trata de juventudes excluídas, estigmatizadas e marcadas por situações de violência, fome, trabalhos precários etc., a escola passa a ser um importante espaço de emancipação e transformação das realidades precárias a que essas juventudes estão submetidas.

Nesse sentido, para as autoras, o estudo e esforço para qualificar os processos de avaliação é essencial para aqueles e aquelas que se propõem comprometidos com a garantia do direito à universalização e democratização da educação, como também para a superação da sociedade excludente e de classes.

Construímos esses apontamentos sobre a avaliação, pois levamos em consideração que no Estado do Paraná adota, desde meados da década de 1980 (NOGUEIRA, 2012), a Pedagogia Histórico-Crítica como tendência oficial. Acreditamos que essas concepções de avaliação apresentadas são compatíveis com essa tendência.

Ao estudar a avaliação no ambiente de escolas de ensino fundamental Ludke e Mariano (1994) defendem como essenciais no estudo da temática da avaliação as três categorias essenciais da Pedagogia Histórico-Crítica: a totalidade, mediação e contradição.

Para a próxima seção, apresentamos algumas indicações, sugestões e problematizações de como trabalhar com a avaliação na disciplina de Sociologia, pressupondo as considerações sobre juventudes, feita na primeira seção e sobre avaliação feitas até aqui.

Disciplina de Sociologia e avaliação

Na seção anterior apresentamos várias críticas à avaliação aplicada no seu sentido tradicional, as quais não tem contribuído para o aperfeiçoamento e avanços de práticas de ensino realmente coerentes com a necessidade das juventudes, trabalhadora, pobre, excluída. Todavia, reconhecemos que professores, com algumas exceções, gozam de espaços de relativa autonomia na elaboração de seus instrumentos de avaliação (LUDKE, 1987). É no sentido de aproveitar esses espaços que elencamos as seguintes sugestões para o procedimento de avaliação na disciplina de Sociologia.

Como dissemos acima, a escola é um espaço de disputas de projetos educacionais, e professores devem ganhar espaço com novas formas de avaliação. A disciplina de Sociologia permite uma multiplicidade de formas e ferramentas avaliativas. Não faremos a defesa de nenhuma em específico, mas de todas aquelas que se propõe a superar as formas tradicionais de se avaliar, como por exemplo, àqueles exames que se limitam a exigência de fórmulas decoradas.

O principal sentido da avaliação no ambiente escolar é colher o quanto os estudantes assimilaram dos conteúdos trabalhados pelo (a) professor (a), sua capacidade em produzir conhecimento através dos conceitos científicos trabalhados e se os objetivos trabalhados por professor e professoras foram alcançados. A avaliação de uma aula ou bimestre deve anteceder o planejamento da aula ou bimestre seguinte.

Conforme o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica/ Sociologia, do Estado do Paraná (2008), a avaliação deve proporcionar o diagnóstico do desempenho do aluno, orientar o planejamento futuro e alterar as práticas que não deram certo.

> No processo educativo, a avaliação deve se fazer presente, tanto como meio de diagnóstico do processo ensino-aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem, ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica (PARANÁ, 2008, p. 31).

Dissemos anteriormente, da necessidade do/a professor/a levar em consideração fatores extraclasse e extraescolares, antes de proceder a escolha dos métodos e critérios de avaliação. A Sociologia como campo de conhecimento científico disponibiliza de uma série de ferramentas teórico-metodológica para que professores tomem conhecimento da realidade social a que a escola está inserida. Vale aqui também

solicitar, que professores exercitem o olhar sociológico para observar a diversidade e componentes que formam o espaço escolar e seus sujeitos.

Chamamos essa atenção para que professores não empreguem meios avaliativos que não trará resultados satisfatórios. Um exemplo que atesta ao que queremos sugerir: digamos que o professor queira aplicar uma atividade avaliativa de pesquisa em que os estudantes precisem acessar a internet. Primeiramente, é necessário ao docente, que tome conhecimento das possibilidades de seus estudantes acessarem um computador com internet. Para colher essas e outras informações, sugerimos que no início do ano letivo, a professora de Sociologia aplique um questionário a fim de colher o perfil socioeconômico de cada turma.

Se dissemos anteriormente, que há uma diversidade de formas de avaliar a aprendizagem educacional, logo, precisamos derrubar a ideia ainda muito comum entre professores, pedagogos, diretores e estudantes de que avaliação é somente aquela prova individual, sem consulta e previamente marcada pelo professor. Já, todas as outras atividades se encaixam na categoria "trabalhos".

Em muitas escolas, há inclusive uma clássica separação entre provas e trabalhos. Embora geralmente aos dois modelos são atribuídas notas, só o primeiro é valorizado como avaliação. Considera que um trabalho de pesquisa, um relatório de observação, um debate em sala, uma entrevista, entre outros, não são avaliações ocorrendo até de terem menor importância diante da clássica prova previamente marcada, individual e sem consulta. Embora muitas escolas institucionalizaram essa separação[4], professores devem fugir dessa ideia comum. A avaliação pode e é salutar que ocorrera a todo momento e não somente nos dias previamente marcada pelo/a professor/a, com conteúdos demarcados.

Nossa intenção não é sugerir que professores de Sociologia abandonem a prova individual, sem consulta e previamente marcada. Muito pelo contrário, se bem empregada, com questões contextualizadas, que testem o uso dos conceitos sociológicos aplicados a situações da realidade do estudante, ela pode sim proporcionar bons resultados no processo avaliativo. Chamamos essa atenção, para que o professor e a professora de Sociologia percebam que a eles são disponibilizadas muitas outras formas de avaliar e nenhuma delas inferior a essa prova mais tradicional.

Diante dos conteúdos e conceitos que são trabalhados com a disciplina de Sociologia, professores devem exercitar a criatividade e buscar formas diferenciadas e compatíveis com o conhecimento sociológico no momento de avaliar o andamento do aprendizado dos estudantes. Sugerimos, portanto, que o professor utilize a avaliação em sala e individual, quando a proposta é avaliar a apreensão imediata de determinado conteúdo. Mas os (as) professores (as) não devem se contentar com este processo e buscar outro meios avaliativos, como uma pesquisa *in loco*, uma observação, análise e produção de materiais ou suportes pedagógicos – filmes, fotografias, livros coletivos, seminários – com os quais poderá ser medido de forma mais a contento, a apreensão e aplicação dos conceitos e abordagens sociológicas por arte dos estudantes.

[4] Há escolas que solicitam ao professor que, do total de notas do estudante, uma proporção seja de avaliação (prova) e outra proporção de trabalhos.

Independentemente do mecanismo avaliativo empregado pelo (a) docente, deve-se deixar bem claro aos estudantes, os objetivos propostos e os critérios de correção da avaliação. Quando se tratar de avaliação em sala e sem consulta, tomar cuidado para não trabalhar conteúdos não tratados durante o período à qual a avaliação se destina.

Deixar claro os critérios de correção e os objetivos das avaliações é seguir o conselho de Menga Ludke (1994) de que a avaliação é um direito do estudante. Seguindo esse mesmo princípio, o professor e a professora devem a todo custo abominar a atitude antipedagógica de aplicar avaliações como castigo ou acerto de contas com a classe. São recorrentes no cotidiano escolar, professores, pedagogas, diretores, tratando com naturalidade casos de aplicação de provas surpresas, ameaças de elaboração de prova complexa, caso os estudantes não prestarem atenção, critérios diferenciados de correção a diferentes estudantes, burocratização excessiva da aplicação de provas[5] entre outras atitudes que procuram tratar a avaliação como ferramenta de disciplinação dos estudantes.

Outro fator importante que o/a professor/a deve notar, é que os objetivos das avaliações devem sempre se basear em critérios científicos e nunca em normas morais. Ou seja, avaliar não deve ter o sentido de criar normatizações ou padronizar comportamento dos estudantes. Pensar em critérios é permitir liberdade para a juventude escolar produzir conhecimentos.

Sendo assim, não se basear em normas morais, é não tomar comportamentos como critério de avaliação e nisso tocamos num ponto polêmico entre a classe docente. Se observarmos os Conselhos de Classe, perceberemos que avaliar por critérios de aprendizagem não é consenso entre os professores. Os principais critérios que definem notas e a avaliação da aprendizagem de estudantes são ainda comportamentos e disciplina em sala de aula. Professores de Sociologia, como bons questionadores e problematizadores de padrões de comportamentos, devem fazer valer o sentido da avaliação, que é conferir o processo de aprendizagem e proporcionar o planejamento docente.

Além do mais, não trabalhar a avaliação em sentido normativo e moralista, é não tratar a juventude como um "dever ser" conforme crítica apresentada por Juarez Dayrell (2007).

Evidentemente que avaliar com critério pedagógicos, objetivos e claros é reconhecer que no momento da avaliação não só o estudante é avaliado, mas também professores e a própria escola. Acreditamos que só assim, a avaliação cumpre integralmente uma função pedagógica, quando ela avalia todo o processo de aprendizagem, tanto a assimilação e construção do conhecimento sociológico por parte do indivíduo estudante, como também os objetivos propostos pelo professor

[5] Existem escolas que burocratizam excessivamente a aplicação de avaliações solicitando prazos para elaboração por parte do professor, carimbos da coordenação pedagógica permitindo a impressão da mesma, protocolos exagerados para pedidos de segunda chamada, caso o estudante falte no dia da avaliação, o que promove o inchamento do trabalho de professores e motiva a desistência do estudante em solicitar a remarcação de sua prova.

e objetivos educacionais da Escola. É aqui que entendemos que a avaliação deve contribuir para revelar o andamento do processo de ensino/aprendizagem como proporcionar o planejamento e o estabelecimento de objetivos futuros.

Tentamos nesta seção apontar sugestões e discussões acerca do procedimento de avaliação na disciplina de Sociologia. Lembramos que temos consciência de que não são sugestões totalmente inovadoras, muitas delas são acúmulos de pensadores que pensam a temática avaliação, e outras, já são inclusive desenvolvidas em sala de aula, por professores de Sociologia comprometidos com o fazer pedagógico. Evidentemente que muitas outras sugestões e inovações do processo avaliativo ficaram de fora, mas diante da quase inexistência de orientações sobre essa temática para a disciplina de Sociologia, fica o presente texto didático como ponto inicial de uma discussão que deve ser mais bem desenvolvida e refletida.

Considerações Finais

Sem a intenção de concluir essa discussão sobre avaliação, que ainda é escassa na disciplina de Sociologia no Ensino Médio, fechamos este trabalho afirmando que a proposta foi de estabelecer conexão entre a discussão da avaliação do aprendizado escolar na disciplina de Sociologia, com a discussão de juventudes, sujeitos que formam o quadro de estudantes do Ensino Médio.

Em consonância com a discussão feita por Ludke e Mediano (1994) entendemos que a maior importância do estudo sociológico da avaliação, e da avaliação na disciplina de Sociologia, está nas possibilidades de, por ela, alcançarmos uma educação escolar emancipadora, que dê conta de trabalhar com criticidade, as mazelas e precariedades da sociedade capitalista, excludente, que marginaliza e exclui ferozmente as juventudes em todos os cantos do Mundo.

Nos limites desse texto, essas são nossas melhores indicações e contribuições pelo fortalecimento da disciplina Sociológica como área de conhecimento essencial para a formação integral das juventudes que integram grande parte do Ensino Médio.

Referências

CORTI, Ana Paula. Uma diversidade de sujeitos. Juventude e diversidade no Ensino Médio. In: *Juventude e escolarização:* Os sentidos do Ensino Médio. Brasília. TV Escola. 2009.

DAYRELL, Juarez. Uma diversidade de sujeitos. O aluno do Ensino Médio: o jovem desconhecido. In: *Juventude e escolarização:* Os sentidos do Ensino Médio. Brasília. TV Escola. 2009.

_____. A Escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: *Educação e Sociedade.* Vol. 28, nº 100. Campinas 2007, p. 1105-1128.

_____. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas juvenis e identidade do Ensino Médio. Ensino Médio no Brasil: Juventude com futuro interditado. In: *Juventude e escolarização:* Os sentidos do Ensino Médio. Brasília. TV Escola. 2009.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. São Paulo, Cortez, 2002.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. MEDIANO, Zélia. *Avaliação na escola de 1º grau:* uma análise sociológica. Papirus, São Paulo, 1994.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. A caminho de uma Sociologia da avaliação. In: *Educação e Seleção,* São Paulo, n.18, p. 43-50, 1987.

MORETTO, Vasco. *Prova:* um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro. Lamparina. 2010.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *Políticas Educacionais do Estado do Paraná na década de 1980 e a pedagogia histórico-crítica.* Cascavel, Edunioeste, 2012.

PARANÁ. SEED. *Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: *Avaliação.* Campinas; Sorocaba. V. 14, n. 2, p 313-336, 2009.

Diversidade e Sociologia: discussões para a educação básica[1]

Ana Paula Lopes Bogas Perez[2]

Introdução

Trabalhar com diversidade na sala de aula é considerar em primeiro momento que a escola tem uma pluralidade de sujeitos e sendo um espaço multicultural. A importância desse debate se dá, pois a escola como instituição educadora e de socialização no Brasil sempre teve um caráter conservador e ideológico, seja pelos jesuítas que dominaram mais de século a educação no período colonial, seja em períodos mais recentes como na era varguista, que a educação era dominada pelo ensino técnico voltado para a indústria, aporte para a realidade atual que houve poucas mudanças.

Entretanto, nesse cenário é importante destacar que a educação formal, institucionalizada e sistemática sempre foi privilégio de poucos, porém, com as lutas das minorias nas últimas décadas reivindicando direitos fundamentais e inclusivos, esses grupos minoritários acabaram se inserindo de forma mais acentuada na escola.

Surge então à necessidade de primeiramente o debate ser permeado em incluir uma gama de pluralidade de indivíduos sem excluir e marginalizar, seja por etnia, gênero, orientação sexual ou até mesmo cultural. Desta maneira a discussão se dá no sentido de como transformar os conteúdos que são ensinados na sala de aula. Supondo, a partir das práticas vivenciadas pelos alunos, suas realidades, e, além disso, considerar as diferenças entre os sujeitos e seus grupos sociais.

Para isso, será feito primeiramente um debate sobre o ambiente escolar, e sobre a educação inclusiva, seus entraves e avanços, para fomentar a discussão, entraremos no debate sobre diferença e diversidade. É importante destacar que a importância da Sociologia para a desnaturalização das construções sociais, desta maneira estimulando uma reflexão com caráter crítico. Para finalizar esse trabalho, analisaremos as falas de alguns professores da educação Básica da rede pública pertencente ao Núcleo Regional de Ensino de Londrina, que se deu através de uma mesa redonda na Universidade Estadual de Londrina, no primeiro semestre de 2014, com o tema geral: "*Desafios da formação/atuação do professor pesquisador no Ensino Médio atual*".

O ambiente escolar e a diversidade

No primeiro momento, para tratar a questão da diversidade na escola, devemos analisar o ambiente escolar e como ele se constitui na prática escolar com os diferentes

[1] Artigo orientado pela Profª. Drª Ângela Maria de Souza Lima.

[2] Pós-Graduanda no curso de 'Especialização de Ensino em Sociologia' pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: anapaula.perez@hotmail.com

[3] Esse artigo é parte da monografia da Especialização de Ensino em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina, orientada pela Profª Msª Adriana de Fátima ferreira, com termino previsto em 2015.

sujeitos. Sendo a escola uma construção social, que é construída pela relação prática e cotidiana dos indivíduos, estes são sujeitos ativos nessa relação de construção social diante das estruturas sociais.

Segundo Dayrell (2001) a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses, tendo de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que

> Define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais. De outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social (DAYRELL, 2001, p. 02).

Desta maneira, segundo o autor a escola é criada como um espaço social próprio, constituído em dupla dimensão, a institucionalizada, e a cotidiana. Neste sentido, temos também uma dualidade no que se trata da função escolar, pois a escola seria uma instituição com o objetivo de garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados. Entretanto, com afirma Dayrell (2001), esses mesmos conhecimentos "são reduzidos a produtos, sem levar em conta o valor determinado do processo de conhecimento" (DAYRELL, 2001, p.04).

Portanto, independente de sexo, idade, origem social, todos são considerados igualmente alunos, e a escola deve buscar a atender a todos da mesma maneira, com a mesma grade e currículo. Ocorre como define o autor em questão, uma homogeneização dos sujeitos, e também uma homogeneidade de ritmos, para todos. Como ele afirma,

> A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos que dela participam [...] dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 2001, p. 07).

Para Capelo e Amaral (2013), a escola é historicamente organizada para alunos iguais, entretanto, como instituição de socialização permeia o desafio em romper com a cultura escolar que pretendia normalizar as diversidades, deste modo incluir crianças, adolescentes, adultos e idosos com diferentes pertencimentos culturais, étnicos e sociais (CAPELO; AMARAL, 2013, p.202).

A problemática que a escola atual enfrenta é fruto das transformações sociais, ao longo das décadas a sociedade foi se industrializando, o advento da modernidade avançou bruscamente e a escola se tornou reprodutora do conhecimento acumulado, tendo que cumprir as demandas sociais, econômicas que eram exigidas.

Libâneo (2003), afirma nesse sentido que ocorre uma centralidade do

conhecimento e da educação pela revolução tecnológica, fazendo parte a competitividade e a exclusão, acentuando estigma e desigualdades no campo econômico, social e cultural.

Essas novas tecnologias chegam ao campo educacional, fazendo conexões entre conhecimento, educação e desempenho (LIBÂNEO, 2003, p. 110), deste modo as desigualdades são geradas pela padronização de comportamentos, e a não aceitação do que é diferente.

Como diferença entende-se que ela é socialmente construída, resultando do processo social que atribui identidades individuais e coletivas (PIMENTA, 2010, p.139). Portanto, o que permite classificar um indivíduo como de um determinado grupo, categoria ou classe se dá pelas suas categorizações, que é orientada pela natureza ou também pela cultura, consiste que esta última, etnocêntrica, a partir do ponto de vista individual, como afirma Pimenta (2010, p.157), por essa razão, tudo que é diferente do que conhecemos é estranho ou imoral, dependendo também da maneira como é apresentada.

Como afirma Capelo (2013, p.53), as desigualdades sociais estão vinculadas as diversidades que tem a ver com as diferenças entre os grupos sociais: gênero, étnicas, culturais, religiosas, sexuais, etc. E segundo Dayrell (2001, p.06), não podemos esquecer que os alunos chegam a escola marcado pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos afetivo e social que são evidentemente desiguais, pois se dão em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. Diante desses fatos, é necessário compreender que os alunos são sujeitos socioculturais. Para o autor essa perspectiva implica em

> Superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p.05).

Para Drago e Rodrigues (2008) a inclusão dos indivíduos que foram deixados à margem do conhecimento escolar, é necessário o rompimento com as cristalizações educacionais. Sendo como pressuposto o reconhecimento da diversidade, para um novo modo de organização do sistema educacional, bem como suas disciplinas e além delas.

Deste modo, incluir e debater a diversidade

É uma barreira que precisa ser transposta, que métodos e técnicas de ensino precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão, são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoado pela legislação e passe a ser parte do dia-a-dia escolar e social das pessoas que hoje ainda estão fora da escola, ou, estão na escola, mas ainda não fazem parte dela como sujeito ativo, como consta na história da educação especial (DRAGO; RODRIGUES, 2008, p.66).

O debate: Sociologia versus conteúdos

Quando o professor chega à sala de aula, embora às vezes tenha poucos recursos, na elaboração de seu plano de aula deverá considerar as subjetividades e diversidades da sala em questão. Assim, veremos qual a importância de incluir nos conteúdos estruturantes as indagações da diversidade, e como a Sociologia pode abordar essa temática.

Portanto, a importância do ensino de Sociologia é justificada como de qualquer outra disciplina para a educação básica, que proporciona à aprendizagem do modo próprio de pensar e no mais aliado a compreensão da historicidade, como afirma Lahire (2013)

> Os quadros de realidades sociais que nos descrevem as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia em particular, tem, primeiramente, como ambição produzir um conhecimento o mais racional e justo possível do estafo do mundo social (LAHIRE, 2013, p.15).

Desta forma, o objetivo do ensino de Sociologia como o de qualquer ciência, é o proporcionar a aprendizagem, da maneira própria de pensar de uma área do saber, aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento.

A Sociologia como ciência, como campo de trabalho e estudo emerge em meados do século XIX na Europa, sendo marcada pelas consequências de três grandes revoluções: uma social, a Revolução Industrial, uma política, a Revolução Francesa (1789-1799), uma revolução na ciência, que se firma com o Iluminismo que surge como um movimento autônomo, com sua fé na razão e no progresso da civilização.

O seu estabelecimento como disciplina autônoma ocorreu com o surgimento de diversas obras sociológicas, principalmente por parte do inglês Herbert Spencer (1820-1903) e de Augusto Comte (1798-1857). A Sociologia ganhou corpo teórico com a obra de Durkheim (1858-1917), o primeiro a lecionar a disciplina na Universidade de Bordeaux. Na América Latina e no Brasil o florescer do pensamento sociológico contou com algumas especificidades. Segundo alguns importantes autores como Fernando de Azevedo (1894-1974) o ensino e os estudos de Sociologia, remontam além dos fins do século XIX e mais rigorosamente, no primeiro quartel do século XX.

No Brasil as Ciências Sociais passam pelo processo de institucionalização junto com o ensino de Sociologia na Educação Básica, porém ela chega ao Brasil simultaneamente com o seu desenvolvimento na Europa. No estudo de Florestan Fernandes (1977) sobre a história e desenvolvimento da Sociologia no Brasil, houve um intercâmbio dos métodos e modelos dessa nova ciência para a América Latina, pois, nesse sentido, é interessante pensar, que na Europa a Sociologia surge como uma ciência para suprir as necessidades de compreensão de uma nova sociedade, a "sociedade moderna", fruto da revolução industrial, e no Brasil, é somente produto, destas transformações que chegam aqui de forma diferente aos processos sociais que aconteceram na Europa, como afirma o autor,

> Os processos de desenvolvimento do pensamento, da economia e da sociedade podem ser interpretados como processos interdependentes. É visível a ligação com a solução de problemas que se colocaram no plano da ação política ou da transformação econômica. No Brasil essa ligação não é perceptível com a mesma clareza, devido ao fato do saber racional utilizado não se ter constituído e desenvolvido como produto das exigências da situação histórico-social (FERNANDES, 1977, p. 18).

Para compreendermos o período após a institucionalização das ciências sociais no Brasil, e como a Sociologia se consolida enquanto disciplina da Educação Básica, apoiar-nos-emos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da disciplina de Sociologia de 2008, publicado pelo MEC, este documento faz uma retomada histórica dos processos importantes para a consolidação da mesma.

Com sua inserção no Brasil, a partir do século XIX, começa a ganhar expressão teórica, com proposições de métodos e metodologias, o período de institucionalização se dá durante a primeira metade do século XX, com a criação da Universidade de São Paulo (USP).

Toda produção sociológica, expressa as condições socioculturais de uma época, assim é parte do contexto histórico vivido, mas se divergem nas questões teórico-metodológicas e ideológicas. Então, vemos uma divergência dos temas abordados na primeira metade do século XX, para as décadas seguintes, no primeiro momento temos uma preocupação com as questões culturais, e depois o olhar sociológico volta-se para as questões e transformações políticas.

Assim, o período de 1947 a 1974 foram de grandes mudanças econômicas, sociais e institucionais no Brasil, e alguns nomes se destacam como o Florestan Fernandes (1920-1995) e Octavio Ianni (1926-2004), que consolidaram seus trabalhos sob as visões profunda do trabalho cientifico e inserção crítica no contexto econômico político da América Latina.

Portanto, partimos para uma nova etapa, que tem como base a inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, onde a partir da redemocratização do país, onde as mobilizações e diferentes ações ganharam força, como expressão do período de repressão e supressão de direitos políticos.

No Paraná a campanha foi liderada pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado do Paraná junto com a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual de Londrina, e tinham como objetivo principal a superação do modelo curricular herdado pelo período da ditadura militar. Marcado por um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica, os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba visavam o retorno do ensino da Sociologia e Filosofia no ensino médio. O que ajudou a fortalecer foi à realização de um concurso para professores da área de Sociologia, bem como a realização de diversos seminários e fóruns de discussão.

Em 1993 e 1994 foi elaborada uma proposta de conteúdos como a diretriz estadual para a Sociologia sob a responsabilidade de técnicos pedagógicos do Departamento de ensino de 2º grau, com consultoria de professores de diferentes universidades e como a proposta foi finalizada em 1994, deveria ser disponibilizada

para as escolas no ano seguinte, porém com as mudanças políticas no estado impediram o processo (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia. Educação, 2008).

Apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica reabre a discussão sobre a inclusão da Sociologia no ensino médio, e a partir disso se ganha notoriedade em âmbito nacional. Em 1997 e 1998 a disciplina foi incluída na base nacional comum dos currículos e introduzida também nas escolas estaduais paranaense, mas, em 2000 houve uma redução das cargas horárias semanais fazendo que a Sociologia fosse praticamente extinta do currículo.

Então, a partir de 2007, passa a obrigatoriedade do ensino da disciplina, determinada pelo Conselho Nacional de Educação, que levou a inclusão da Sociologia em todas as escolas de Ensino médio do Estado (Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia. Educação, 2008).

É importante considerar o período da institucionalização das Ciências Sociais como um todo, entretanto retomar o que tange a questão da diversidade, porém com os avanços dos grupos minoritários lutando por direitos e inclusões têm grandes conquistas, que diz respeito a políticas inclusivas e ações afirmativas, que garantem direitos imediatos a grupos estigmatizados cultural, social e economicamente.

Deste modo, considerando a diversidade incluída no ensino de Sociologia na sala de aula deve-se primeiro analisar: o que ensinar sobre diversidade, quais as temáticas, que grupos sociais diversos que podem ser incluídos para este debate?

Em 2005, o MEC lançou uma coletânea de artigos que originalmente foram publicados na Revista Brasileira de Educação, sobre educação e diversidade, chamada "*Educação como exercício de diversidade*", tendo como objetivo principal dar subsídios aos professores da Educação Básica, trabalhar com o tema diversidade e inclusão de grupos minoritários.

Os artigos contam com uma pluralidade de temas e debates, divididos entre categorias, entre elas são: Educação de jovens e adultos, Étnico-racial, Educação no campo, Sexualidade, Etnia/Índios. Como a apresentação do documento define que, as estratégias políticas devem contemplar não somente o setor educacional nas suas diversas dimensões e níveis, mas também os segmentos que compõem a sociedade como um todo e suas necessidades de aprendizagem.

A importância de documentos desse segmento se delimita, pela propagação do reconhecimento dos setores políticos institucionalizados por inclusão de grupos que foram segregados ao longo da história social brasileira. E também serve de auxilio não somente para professores de Sociologia, mas também de outras disciplinas para o debate em sala de aula, de acordo com os conteúdos estruturantes de suas grades curriculares.

O desafio, não seria somente em incluir as minorias que são excluídas por suas diferenças étnicas, religiosas, sexuais e culturais, e sim tecer um trabalho pedagógico, e trabalhar com todos os indivíduos sobre a diversidade, desde o corpo docente ao administrativo. Dentro da Sociologia, é necessário debater alguns temas como alteridade, heterogeneidade, diferença, diversidade, multiculturalismo, pois

são expressões usadas nos últimos tempos no discurso acadêmico e nos movimentos sociais para fomentar debates sobre tais, e consequentemente promover a evolução desse debate de forma efetiva (DINIS, 2008, p. 479).

Segundo Correia-Lima (2012, p.24-25), a transmissão e aquisição de conhecimento também é uma questão político-social, e com um refinamento poderia reduzir as desigualdades das distribuições dos conhecimentos reproduzidos na escola. Deste modo, cabendo um papel central ao pensamento sociológico para que contribua com a desnaturalização das explicações das construções sociais que está arraigada no imaginário social. A naturalização em si, é fazer parecerem naturais algumas construções sociais, como exemplo, a dominação de um grupo sobre outro, fundamentada em uma possível superioridade biológica e cultural. Cabendo a Sociologia desmitificá-las.

Entrevista com professores da rede pública

Dando continuidade ao trabalho, como proposta da parte prática, iremos analisar algumas falas que foram pertinentes de professores de Sociologia que lecionam nas séries finais do ensino médio na rede pública, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, que participaram da mesa redonda na Universidade Estadual de Londrina, com o tema *"Desafios da formação/atuação do professor pesquisador no Ensino Médio atual[3]"*.

De forma geral, foi elaborada uma questão, para que os participantes[4] respondessem, sendo está relacionada com este trabalho, "Pensar a escola como democrática, e a partir das suas experiências como professores, ela consegue incluir todas as diversidades e diferenças sociais (gênero, orientação sexual, classe social)?"

Rosa[5], responde que:

> *Não é somente a Sociologia que deve abarcar a diversidade, pois esse é um tema transversal, é o coletivo, é a escola como um todo. Porém a Sociologia está mais familiarizada com esse trabalho (Professora Rosa, entrevista cedida em 15 de maio de 2014).*

Mateus[6], sobre o debate da questão, problematiza também e comenta:

> *Nas minhas aulas, tenho muita dificuldade em ajudar os alunos a desconstruir questões como, por exemplo, o preconceito, pois primeiramente a escola está em volta de um sistema burocrático muito grande. Não consigo trabalhar essas temáticas com eles, pois primeiro temos que lidar com muita burocracia. Os professores acabam sendo limitados, começando pelos planos de ensino, plano de trabalho docente, esses procedimentos complicam o trabalho na sala de aula. Se alguma coisa acontece, que foge do controle, como uma cena de discriminação ou*

[3] A mesa redonda denominada *"Desafios da formação/atuação do professor pesquisador no Ensino Médio atual"* ocorreu no dia 15 de maio de 2014, na Universidade Estadual de Londrina. Como objetivo tinha que os participantes contribuíssem para o trabalho final da disciplina 'Pesquisa e Ensino I', do curso de Especialização em Ensino de Sociologia.

[4] Utilizaremos a contribuição de dois dos três participantes. Os nomes foram trocados para preservar a imagens dos mesmos.

[5] Rosa –nome fictício- formada em ciências sociais há algum tempo, leciona em um colégio em Cambé-PR.

[6] Matheus –nome fictício- formado em administração leciona fundamentos do trabalho em uma escola de ensino integrado, em Londrina-PR.

> *mesmo a semana da consciência negra, fica muito difícil trabalhar com eles, pois antes tem que ter tido a aprovação da coordenação pedagógica (Professor Mateus, entrevista cedida em 15 de maio de 2014).*

Partindo dessas contribuições, podemos analisar os entraves para trabalhar com um currículo sobre a diversidade. O primeiro ponto é sobre a limitação que os educadores acabam sofrendo com os conteúdos que serviriam para desconstruir os preconceitos que estão relacionados com as diversidades.

Para trabalhar e incluir os grupos minoritários, o ambiente escolar deve ser favorável tanto aos educadores, como para os alunos. Para isso, o primeiro passo é quebrar os entraves burocráticos, e incumbir todas as equipes multidisciplinares, onde o papel desta é de desconstruir preconceitos e contribuir com o trabalho das questões sobre a diversidade. Como dito anteriormente, trabalhar com conceitos de alteridade, multiculturalismo, entre outros. Então a contribuição para esta problemática, Capelo e Amaral (2013) nos dizem que

> Emerge, então, a complexidade da atividade pedagógica, porquanto ser criança, adolescente e jovem não se coaduna necessariamente com o bom e disciplinado comportamento exigido para ser aluno. São duas dimensões em constante tensão, visto que construir a identidade de aluno não significa da parte do aluno submeter-se a moldes previamente definidos, implica atribuir sentido a atividade escolar e, por parte dos docentes, estabelecerem relações mais horizontais para que as práticas pedagógicas possam ser dialógicas e inteculturalizadas (2013, p.205).

Deste modo, pensar nas escolas públicas como inclusivas, é repensar a organização das práticas, e refletir também sobre as bases curriculares das mesmas. Portanto, a escola deve valorizar as práticas multiculturais e a diversidade, incluir debates sobre os mais variados temas, que tangem essas questões. Pois os descompassos presentes diversas vezes entre a escola e os alunos têm como consequência a exclusão de forma subjetiva da pluralidade ali presente.

Considerações Finais

Busquei nesse artigo verificar a importância da temática diversidade, trabalhada na educação básica, pela Sociologia, pois trata de incluir grupos que foram majoritariamente segregados e que com reivindicações e lutas sociais estão sendo inseridos na escola.

O debate feito entre diversidade e educação, é relevante, pois nos mostra como o ambiente escolar foi se modificando de acordo com as reivindicações e necessidades da sociedade. Também foi feito uma breve analise da Sociologia e materiais a sobre diversidade, e alguns documentos do MEC, que corroboram para o debate em questão.

Finalizando o trabalho, foi feita uma reflexão a partir das falas de alguns professores da Educação Básica, que participaram da mesa redonda, na Universidade Estadual de Londrina, com o tema geral: *"Desafios da formação/atuação do professor pesquisador no Ensino Médio atual*".

A importância da entrevista com os professores que estão atuando é dar subsídio para pensar além da teoria, e relacionar o trabalho acadêmico à prática do professor. Olhar para dentro da realidade escolar, e minuciosamente pensar os percalços que barram a inclusão de temas diversos para trabalhar com os alunos, como preconceitos raciais, diversidade cultural e religiosa, sexualidade e relações de gênero.

Referências

CAPELO, M.R.C. Desigualdade, educação e inclusão: implicações e provocações. In: LIMA, A. M. S. et al. *Desigualdades e suas múltiplas formas de expressão. L*ondrina: EDUEL- UEL, 2013.

CAPELO, M.R.C.; AMARAL, W. R. Diversidade, escola e os diferentes sujeitos: o que dizer do currículo? In: LIMA, A. M. S. [et al]. *Inclusão:* Debates em diferentes contextos. Londrina: UEL, 2013.

CORREIA-LIMA, A. J. A utilização de teorias e métodos da Sociologia do currículo em pesquisas sobre ensino de Sociologia. In: Revista eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL. Edição Nº. 1, Vol. 1, jan-jun. 2012. Disponível em http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/ Acesso em: 30/08/2014

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____(org*) Múltiplos olhares sobre a educação e cultura.* 2º reimpressão. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001. P. 136 a 161.

DINIS, N.F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br Acesso em: 29/08/2014.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P.S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. *Revista FACEVV* – N. 1. 2008.

FERNANDES, Florestan. *A Sociologia no Brasil:* contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org). *Sociologia e juventude no Ensino Médio:* formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 15-30.

LIBÂNEO, José Carlos. A Educação Escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar:* políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Melissa. M. Diferença e Desigualdade. In: *Sociologia:* ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 139-162 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15)

Ensaio sobre os movimentos sociais e sua contextualização histórica: do início da modernidade a atualidade

Adriana Cristina Borges[1]

Introdução

Este texto tem como objetivo abordar a temática "Movimentos Sociais", a fim de demonstrar algumas estratégias para trabalhá-lo em sala de aula como conteúdo estruturante da disciplina de Sociologia, voltada para os alunos do Ensino Médio. A proposta é levantar uma breve fundamentação teórica sobre o assunto, e em seguida apontar algumas táticas e recursos didáticos que poderão ser utilizados com o intuito de tornar este tema mais compreensível para os alunos em sala de aula.

Com isso, professores do Ensino Médio poderão utilizar esta proposta como mais uma possível ferramenta a ser considerada no processo de construção de seus planos de aula, de forma a escolher alternativas que se enquadrem melhor a determinadas salas e grupos de alunos, ponderando a diversidade existente no ambiente escolar.

Para uma melhor compreensão histórica dos Movimentos Sociais, a base teórica partirá das análises marxistas, com o surgimento dos movimentos operários, até as características assumidas pelos novos movimentos sociais, surgidos com o advento da pós-modernidade, momento em que prevalece uma abordagem voltada para a cultura.

Por meio da mediação entre teoria e recursos didáticos, a sugestão é trabalhar a temática Movimentos Sociais como categoria que deve ser desnaturalizada e desconstruída pelos alunos, de forma a superar os preconceitos e senso comum presentes no ideário popular, que consideram estes movimentos como "baderneiros". Esta desconstrução será feita pela análise de letras de música e textos que retratam a ação destes movimentos, instigando o debate entre os alunos para gerar uma maior interação e compreensão da temática abordada.

Breve Fundamentação Teórica

Primeiramente, se faz necessário traçar as principais características do Movimento Social. Será que toda ação em grupo pode ser definida como um Movimento Social? Uma torcida reunida em um jogo de futebol pode ser identificada como tal? Não, nem todo grupo reunido praticando uma ação em comum se apresenta como um Movimento Social. Nas palavras de Silveira:

> Os movimentos Sociais são ações coletivas com o objetivo de manter ou mudar uma situação. Eles podem ser locais, regionais, nacionais e internacionais. Há vários exemplos de movimentos sociais em nosso dia-a-dia: as greves trabalhistas (por

[1] Mestre em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Professora da Rede Estadual do Paraná. Contato: drica_cristina82@yahoo.com.br

> melhores salários e condições de trabalho), os movimentos por melhores condições de vida na cidade (por transporte, habitação, educação, saúde, etc.) e nos campos (pelo acesso a terra ou pela manutenção da atual situação de distribuição de terras), os movimentos étnicos, feminista, ambiental e estudantil, entre outros (SILVEIRA, 2000, p. 142).

O movimento social tem que ter:

Projeto:

> Quando nos perguntamos qual o projeto de um dado movimento social, estamos pensando em seus objetivos, em suas metas, enfim, no que o movimento pretende (SILVEIRA, 2000, p. 230).

Ideologia:

> A ideologia corresponde às idéias que os homens fazem da sociedade e que vivem [...] visões do mundo, formas de pensamento que contem ao mesmo tempo idéias que correspondem às reais condições de vida e idéias falsas sobre essas condições (SILVEIRA, 2000, p. 231).

Organização:

> Todo movimento social pressupõe certa organização hierárquica. Essa organização pode ser descentralizada, no sentido de não estar vinculada a nenhum corpo dirigente fixo e previamente determinado. Nesse caso, a direção e/ou organização pode se dar de forma coletiva, com um permanente revezamento entre os participantes, em que todos são igualmente considerados lideranças (SILVEIRA, 2000, p.231).

Então, nem toda ação em grupo é um Movimento Social. Para discutir sobre esta temática na atualidade, o ponto de partida é traçarmos o movimento histórico que levou ao surgimento do primeiro Movimento Social, e que fez com que ele fosse assumindo outras características, acompanhando as transformações na base material da sociedade. É preciso também, tomarmos as contribuições teóricas de Karl Marx e Friedrich Engels (1998) em seus escritos sobre a classe trabalhadora como referencial teórico inicial. Segundo Marx e Engels (1998) no livro "O Manifesto do Partido Comunista", a modernidade se distingue por ter simplificado o antagonismo de classes em dois campos inimigos, a burguesia e o proletariado.

Traçando o movimento histórico destes eventos, o declínio do feudalismo e o surgimento do capitalismo, isto é, o declínio da Idade Média e o surgimento da modernidade, ele também se caracterizou pela mudança na forma como os homens analisavam a sua realidade social. Até então o conhecimento era monopólio da igreja católica por meio do teocentrismo (deus no centro do pensamento), com o advento do capitalismo a forma de pensamento também sofre modificações, entra em cena a questão da razão, ou seja, a explicação lógica dos fenômenos (CHAUÍ, 2000).

Para Marx e Engels (1998) a modernidade é marcada pelo capital. O mundo moderno, ao privilegiar a razão, vai dominar uma sociabilidade que tem seu núcleo na produção e reprodução do capital. O capitalismo se expande por todo o globo e transforma todas as relações sociais em relação de produção e de dinheiro, tudo vira mercadoria.

De acordo com Marx (2009), para entender o movimento histórico que levou a humanidade a assumir certas características, é preciso partir da materialidade social de uma determinada época, que levou os homens a produzirem e reproduzirem a sua existência. É a partir de uma infra-estrutura (relações sociais para produzir a reproduzir a vida cotidiana) que se ergue toda uma super-estrutura (relações de poder que se exprime através do Estado). Para que o capitalismo criasse bases para se fortalecer, foi preciso desenvolver um conjunto de aparato ideológico, ou nas palavras de Althusser (1985), "aparelhos Ideológicos de Estado", que legitimasse a sociedade burguesa e suas ações. Para lucrar e superar a concorrência, o capitalista vai se modernizando e ampliando a sua produção.

Com o desenvolvimento do capitalismo surge uma nova classe com necessidades novas e específicas, os trabalhadores assalariados. Outra característica deste tipo de modo de produção é a questão da abertura de possibilidades que estão presas às impossibilidades de serem alcançadas pela classe trabalhadora que produzem as mercadorias. Como a finalidade do capitalista é acumular riquezas, este revelou sua potencialidade no uso da ciência e a tecnologia, com a intensificação do tempo de trabalho e a exploração do trabalhador.

> Em proporção, conforme a repulsa do trabalho aumenta, o salário diminui. E ainda, na proporção em que o uso de maquinaria e a divisão de trabalho aumentam, o peso da labuta aumenta, seja pela prolongação das horas de trabalho, seja pelo aumento do trabalho exigido durante um lapso de tempo determinado ou pelo aumento da velocidade da maquinaria etc (MARX E ENGELS, 1998, p. 20).

De acordo com Marx e Engels (1998), todas estas transformações juntamente ao acesso dos elementos teóricos de mediação para o proletariado alcançar a consciência de classe, levaram a constituição da classe operária identificada como o Movimento Social por excelência. Neste sentido, o Movimento Social é um movimento de classe que ao se colocar contra a burguesia, se coloca a caminho da emancipação social, ou seja, a transformação radical em uma sociedade sem classes.

Na trajetória do século XIX para o século XX o capital se desenvolveu e trouxe para a arena de embates a cooptação dos trabalhadores, com os benefícios imediatos. O capitalismo cria possibilidade de atender as demandas imediatas da classe trabalhadora, com isso o espírito de luta interior da classe entra em refluxo. Surgem outras correntes de pensamento que julgam o Manifesto do Partido Comunista um texto de referência, mas não mais para a ação dos indivíduos. Os meios para o proletariado conseguir uma superação da sua situação social se darão por meio da luta institucional, o terreno do embate se dará no campo parlamentar, por meio das leis.

Entra em questão o embate entre reforma e revolução. Segundo Rosa Luxemburgo ocorre uma tendência da ala reformista do proletariado, que pensa ser possível um terreno de convivência no capitalismo, por meio da pressão parlamentar na extração de vantagens que resultariam em melhores condições de vida para a classe trabalhadora (LUXEMBURGO, 2011).

Todo este processo leva a constituições de novas configurações de Movimentos Sociais. Surge então uma nova postura destes movimentos, o terreno de luta deixa de ser o revolucionário e passa a ser o do direito. Os pactos sociais entre as classes, como os salários e benefícios em troca da mão de obra do trabalhador, irão inserir a classe trabalhadora na lógica do consumo de mercadorias.

> Um movimento social não pode ser analisado fora do campo de historicidade no qual ele se forma. Pode-se dizer, em geral, que ele opõe classes ou forças sociais que são, em última análise, forças de classe para o controle de um sistema de ação histórica. Mas é o conhecimento deste que permite definir a natureza do ator de classe, o campo do conflito e seu objetivo. Daí o perigo do anacronismo: procurando no passado pré-industrial o equivalente do movimento operário, corre-se o risco de não reconhecer os movimentos sociais característicos das sociedades pré-industriais, dos quais nem os atores, nem os objetivos, nem as formas de ação são iguais aos do movimento operário. Da mesma maneira a referência ao movimento operário pode impedir a compreensão dos movimentos sociais que se formam nas sociedades pós-industriais e que colocam em causa a sociedade de consumo em nome das mais diversas formas de autogestão cultural (TOURAINE, 2010, p. 348).

A crise do petróleo nos anos 70 e explosão de desemprego vão ser os contextos de várias leituras a respeito dos movimentos sociais na atualidade. A centralidade se deslocou das lutas envolvendo capital e trabalho para aquelas denominadas culturais, decorrentes de aspirações individuais de vida. Surgem novas aspirações e com isso novos Movimentos Sociais em conflito, como o negro, feminista, ecológico e etc. Nas palavras de Alain Touraine (2010), quando comenta sobre os interesses econômicos: "Se é verdade que sempre existem tais interesses em jogo, um movimento social só existe quando o conflito se coloca no nível do modelo cultural, que é central na sociedade considerada" (TOURAINE, 2010, p. 346).

Ainda segundo o autor;

> Pode-se imaginar uma sociedade sem classes, é uma sociedade sem acumulação concentrada [...] Mas uma tal concepção, por mais importante que seja, não pode seguramente servir para a análise dos movimentos sociais formados nas sociedades industriais ou pós-industriais atuais que são, entre todas as sociedades conhecidas, as que retiram a maior parte do seu produto do consumo para consagrá-la ao investimento, o que supõe um poder econômico e social concentrado, planificador, organizado nos aparelhos que controla e manipula domínios cada vez mais amplos da vida social (TOURAINE, 2010, p. 364).

Os autores que analisam este processo dizem que não se condensa mais no proletariado a alternativa de representar o conjunto das questões novas do mundo moderno, cada grupo vai apresentar a sua maneira as novas demandas. Segundo

Touraine (2010), se forma uma figura nova do sujeito, antes representado pelo proletariado. Na pós-segunda guerra quem vai responder a estas novas demandas são os novos atores, que não têm mais a pretensão de transformar o mundo, e sim de resolver as demandas pontuais. "Atores são forças sociais tentando exercer uma certa influência sobre decisões que se imporão a uma coletividade" (TOURAINE, 2010, p. 338).

Estes novos movimentos sociais se colocam por questões identitárias: "na sociedade pós-industrial, é do lado do que se denomina consumo, é em nome da identidade pessoal ou coletiva [...] e não em relação ao sistema de propriedade, que se formam os movimentos sociais" (TOURAINE, 2010, p. 355). Os atores se sentem pertencentes a um agrupamento, não definido necessariamente por questões econômicas.

> A natureza dos atores, o que está em jogo, e as formas de seus conflitos, as ideologias e as utopias dos movimentos não podem ser expressas nem em termos puramente econômicas, nem em termos de sistemas de valores [...] Os interesses defendidos pelos movimentos sociais são os de uma classe envolvida na luta pela dominação de uma historicidade, portanto de um modelo cultural, de uma forma de mobilização, de um tipo de hierarquização, de uma forma de necessidades. A luta se estende não ao conjunto do funcionamento de um sistema econômico, mas ao conjunto do sistema de ação da sociedade sobre ela própria (TOURAINE, 2010, p. 354).

Assim, lutam por objetivos limitados para a maioria da população, que se encontra em situação de pobreza, envolvendo o assalariamento. Na medida em que institucionaliza suas demandas, o movimento arrefece, junto com o caráter do conflito.

Ariovaldo de Oliveira Santos (2008), ao fazer uma análise sobre os estudos de Alan Touraine sobre a temática Movimentos Sociais, diz que este autor, ao fazer um debate sobre o fim do trabalho, encaminha a discussão para o plano do empírico imediato. De acordo com Santos (2008), fatores como os horrores provocados pelo stalinismo e o fracasso das experiências que se pretenderam caminhar para o comunismo, como também as políticas do Walfare State, fizeram com que os estudos sobre a perda da centralidade do trabalho ganhassem força. Estes autores contemporâneos, como o Touraine, dizem que o conflito deixou de perpassar as classes sociais para ser representado em outra esfera, a cultura. Segundo Santos (2008), as análises de Touraine ficam presas ao empírico imediato, e ocultam as relações de classe. Nesta perspectiva, os atores sociais irão se posicionar contra a manipulação cultural e alienação a que são submetidos pelos aparelhos do Estado. Para Santos (2008), o trabalho continua sendo o eixo central dos conflitos gerados na sociedade, não sendo possível separar estes novos Movimentos Sociais das reivindicações por empregos, melhores salários, e luta contra a precarização gerada pela economia.

Os conflitos gerados pelas relações de produção e assalariamento ainda existem, visto que as relações de mercadoria perpassam todas as outras relações sociais, e também que o trabalhador continua a ter sua força de trabalho explorada. Porém, se

faz necessário reconhecer que novas configurações de movimentos sociais surgiram na pós-modernidade, e que tem um papel importante em relação à luta por melhorias de vida, mesmo que não tenham um embate direto com as relações de capital e trabalho.

Neste sentido, Eunice Ribeiro Durham (2004), em seu livro "A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia", mesmo mostrando uma certa resistência em aceitar as discussões que levam em consideração os conflitos gerados pela relação com o capital, comenta que os Movimentos Sociais deixaram de lutar exclusivamente contra o empobrecimento das classes trabalhadores, e passaram a se manifestar a favor de soluções para novas necessidades. O crescimento das cidades e os novos padrões de consumo provocaram a emergência de novas culturas, e consequentemente novas bandeiras foram levantadas, como os movimentos feministas e ecológicos. Para Durham (2004), a teoria que liga os Movimentos Sociais à questão da reprodução da força de trabalho se mostra restrita para explicar os objetivos destes novos Movimentos Sociais. Com isso, se faz necessárias explicações adicionais para dar conta das complexidades, que faz que as análises se encaminhem para a esfera do consumo. Estes movimentos se articulam por carências coletivas, que levam a formas flexíveis de organização, em que os indivíduos se tornam iguais. Nestes movimentos, estes indivíduos têm sua qualidade de sujeito retomada, com um enriquecimento pessoal e atuação na esfera pública. Na medida em que estes movimentos entram em um confronto para terem suas necessidades saciadas, não é só o Estado que é legitimado, o movimento social também é legitimado e trás com este processo uma nova forma de cidadania, que se pauta na categoria das transformações das necessidades e carências em direitos.

Analisando historicamente os Movimentos Sociais, eles tiveram início com o movimento operário, porém com as transformações da sociedade e o advento da pós-modernidade, outras novas configurações foram surgindo. O que não admite pensar que as relações de produção deixaram de perpassar pela vida destes novos sujeitos sociais, pelo contrário, a situação de exploração, desemprego e baixos salários continuam a elencar as problemáticas presentes na sociedade capitalistas, de maneira ainda mais desumana. As relações de mercadoria transitam por todos os outros tipos de relações sociais. Todavia, estes novos Movimentos Sociais surgem também como possibilidade de lutar por novas demandas e direitos que também se fazem importantes para uma melhor qualidade de vida, como o feminismo, ecológico, negro, passe livre e etc.

Sugestões Didáticas

Pode-se iniciar a aula traçando as características dos Movimentos Sociais. Fazer algumas perguntas aos alunos deixando um tempo entre as questões para que eles respondam e possam debater e interagir: Vocês sabem o que é um Movimento Social? Vocês saberiam citar exemplos de Movimentos Sociais? Qual a importância do Movimento Social para a sociedade?

Após o debate das questões acima, explicar para os alunos as características que definem o Movimento Social. Neste momento será usado o texto "Conflito e ação

coletiva" (em anexo). Distribuir uma cópia do texto para cada aluno, pedir para um deles ler em voz alta. Após a leitura, identificar qual o projeto, ideologia e organização do Movimento Social que está sendo retratado. Pode-se pedir que os alunos identifiquem estes elementos, fazendo uma pausa entre um e outro para que eles possam analisar o texto e responder.

Para finalizar esta primeira abordagem, analisar com os alunos uma charge da Mafalda [disponível em: http://ahistoriaeagora.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html] com o título de "Ideais Distintos". Questionar aos alunos quais as características distintas entre a charge e o texto que foi lido, isto é, será que as pessoas retratadas no texto tiveram a mesma atitude que os dois amigos presentes na charge da Mafalda?

Logo em seguida, expor o contexto histórico em que surgiu o Movimento Social. Alternar a aula expositiva com a demonstração de fotos sobre o momento em que nasceu o movimento operário [primeiro Movimento Social], a fim de tornar mais compreensível o conteúdo que está sendo trabalho. Baixar estas fotos na internet, onde é possível encontrar uma variedade de imagens sobre a temática em questão. Para finalizar esta segunda abordagem, analisar com os alunos a música "Subúrbio Operário" dos Garotos Podres [em anexo], com o objetivo de fomentar um debate sobre as problemáticas presentes no cotidiano da classe operária, que pode servir de alavanca para que os mesmos lutem por melhores condições de vida. Fazer as seguintes questões aos alunos: De quem fala a música? Qual é a condição de vida deste sujeito? O que eles podem fazer para mudar esta condição?

Em uma terceira abordagem, demonstrar para os alunos as características presentes na sociedade atual que levaram ao nascimento dos novos movimentos sociais, bem como se configuram as suas demandas de luta política. Neste momento pode-se ir mostrando imagens de movimentos sociais atuais e perguntando aos alunos se eles conhecem a bandeira de luta destes movimentos, reservando um tempo entre as imagens para que os alunos possam interagir e debater. A exemplo, pode-se citar o movimento feminista, movimento negro, movimento ecológico, movimento do passe livre e etc.

Para finalizar a temática, trabalhar com os alunos a música "Identidade" de Jorge Aragão (em anexo), com a finalidade de evidenciar as características deste novo Movimento Social, ou seja, a busca por direitos e conquista de sua identidade. Para tanto, levantar as seguintes questões, reservando um tempo entre elas para que os alunos possam responder e participar: Sobre o que a música está falando? Quem são os sujeitos que a música está retratando? Quais as condições de vida destes sujeitos retratados?

Propostas de instrumentos de avaliação

Proposta 01: Dividir os alunos em grupos. Cada grupo deverá realizar uma pesquisa fora da escola sobre as manifestações realizadas pelo movimento passe livre

que ocorreram no primeiro semestre de 2013. Pedir para os alunos identificarem os 03 elementos que caracterizam este movimento social em questão: Qual o seu projeto, ideologia e organização. Reservar um tempo para cada grupo apresentar a sua pesquisa em sala de aula na forma de seminários, com fotos e entrevista a pessoas que participaram destas manifestações.

Proposta 02: Dividir os alunos em grupo, esta atividade pode ser realizada em sala de aula, ou como trabalho a ser desenvolvido em casa. Distribuir uma cópia do texto "Movimento estudantil na ditadura: Palestra reflexões sobre maio de 1968: impactos nas ciências sociais 40 anos depois" [em anexo], com as seguintes questões a serem respondidas: Qual o contexto histórico do momento? Quais as características do movimento social que é retratado? O que este movimento social reivindicava? Qual a importância do movimento social? E o que você como jovem e aluno pode fazer para contribuir com uma transformação das problemáticas e desigualdades existentes em sua realidade social?

Proposta 03: Dividir os alunos em grupo, esta atividade pode ser realizada em sala de aula, ou como trabalho a ser desenvolvido em casa. Distribuir uma cópia do texto "A revolta dos estudantes" [em anexo] com as seguintes questões a serem respondidas: Com base no texto e no conteúdo trabalho em sala de aula, diga a importância do movimento estudantil para a transformação dos problemas sociais existentes na sociedade? E você como estudante, quais as dificuldades que você identifica na rotina escolar?

Sugestões de filmes

No endereço eletrônico: http://blog.onhas.com/arquivo/6367. Acesso em: 11/11/2013. É possível encontrar uma lista de 25 filmes e documentários que falam sobre política, desigualdade social, luta de classes e Movimentos Sociais.

Sugestões de charges

No endereço eletrônico: <http://noticias.uol.com.br/album/2013/06/18/protestos-pelo-brasil-viram-charges.htm#fotoNav=1>. Acesso em: 11/11/2013. Constam 43 charges sobre o Movimento Passe Livre, que ocorreu no primeiro semestre de 2013.

Considerações Finais

Este texto teve como pretensão abordar o conteúdo sobre Movimentos Sociais a partir da sua construção histórica, para que assim os alunos possam fazer uma desconstrução da imagem que eles possuem sobre o tema em questão, construindo um ponto de vista mais crítico e entendendo como realmente se constitui um Movimento Social, observando sua importância para com a manutenção ou transformação da

sociedade. Este estranhamento em relação á temática Movimentos Sociais é de fundamental importância diante da forma como estes grupos têm sido expostos pela mídia e a decorrente construção da opinião pública, que acaba por considerá-los como "baderneiros" e "vândalos".

Os recursos didáticos escolhidos foram utilizados para que os alunos conseguissem fazer uma abordagem mais prática e, consequentemente, tivessem acesso a uma melhor compreensão da temática trabalhada, pois, desta forma, é possível envolver mais os alunos nas discussões e debates, construindo assim uma postura mais questionadora frente à forma como os Movimentos Sociais são encarados pela sociedade. Com uma maior participação dos alunos nos debates também é possível que eles compreendam melhor a importância de sua participação política nas discussões dos problemas existentes na sociedade, como a cobrança por direitos e melhores condições de vida.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *A Dinâmica da Cultura:* ensaios de antropologia. Local: Cosacnaify, 2004.

LUXEMBURG, Rosa. *Reforma social ou revolução?* In: LOUREIRO, Isabel (org.). *Rosa Luxemburgo:* Textos escolhidos, vol. I, p. 1-88. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1998.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia:* resposta à Filosofia da Miséria, do Sr. Proudhon. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SANTOS, Ariovaldo de oliveira. Adeus ao Trabalho e aos Sindicatos ou a Perda da Centralidade do trabalho em Alain Touraine. *Revista Mediações*, v. 13, n.1-2, p. 74-86, jan/jun e jul/dez. 2008.

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Movimentos Sociais. In:TOMAZI, Nelson Dacio (org). *Iniciação à Sociologia*. 2º edição, São Paulo- SP, Editora Atual, 2000.

TOURAINE, Alain. Os movimentos sociais. In_____ FORACCHI, Marialice Mencarini. MARTINS, José de Souza (org). *Sociologia e Sociedade*. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos, 2010.

Anexos

CONFLITO E AÇÃO COLETIVA	
Ainda não havia amanhecido e a maioria dos moradores do conjunto habitacional já estava na rua. Haviam decidido em reunião do dia anterior, a qualquer custo, que a ordem de despejo expedida pela justiça fosse executada contra mais um dos mutuários inadimplentes. O dia se anunciava com muita tensão. A maioria dos moradores não fora trabalhar, quebrando a rotina de um dia normal. Chegara o momento de uma decisão definitiva. Não era mais possível aceitar passivamente as conseqüências de uma situação socioeconômica que lhes tirava o emprego, a comida, a escola, e agora a casa. Para onde iriam? As leis não contemplavam direitos que os moradores acreditavam serem seus, de justiça. Logo mais chegaria o oficial com a ordem do juiz; com ele viria o caminhão para levar os móveis, viria também à polícia para garantir que a ordem judicial fosse cumprida.	Meses de negociação resultaram em nada. Mais uma família seria despejada. Na semana anterior duas outras já haviam sido. Na próxima seriam mais outras. O advogado da associação dos moradores dissera que não podia fazer mais nada. Ainda assim, uma comissão de moradores se deslocara para a Prefeitura municipal; tentariam a intervenção do prefeito. A financeira mencionava que estava no seu direito legal e que era de seu interesse obter a casa de volta. Os moradores estavam desesperados. Não restava outra coisa senão o enfrentamento, a violência física. Poderia haver mortes ... Por volta das 8 horas, chegou o oficial e, como previsto, trouxe a polícia. Os moradores fecharam a rua com barricadas. Eram muitos. Não havia saída, tudo já fora conversado através de advogados. Agora existia uma ordem judicial e a polícia estava ali para garantir que a ordem fosse cumprida. Chamaram reforços. Mais viaturas apareceram trazendo cães e bombas de gás lacrimogêneo. A imprensa, chamada pelos moradores, a tudo registrava ...

Fonte: Autor e fonte desconhecidos.

Subúrbio Operário - Garotos Podres	
Nasceu num subúrbio operário, de um país subdesenvolvido, apenas parte da massa, de uma sociedade falida, submisso a leis injustas que o fazem calar. Manipulam seu pensamento e o impedem de pensar Solitário em meio a multidão sufocado pela fumaça rodeado pelo concreto Perdido no meio da massa apenas caminhando	no compasso de seus passos seu grito de ódio ecoa pelo espaço Sem esperança de uma vida melhor pois os parasitas, sugam o seu suor Sem esperança de uma vida melhor pois os parasitas, sugam o seu suor Sobrevivendo das migalhas que caem das mesas os donos do papel, os donos do papel!!!

Fonte: Disponível <http://letras.terra.com.br/garotos-podres/66577/>. Acesso: em maio de 2010.

Identidade - Jorge Aragão	
Elevador é quase um templo Exemplo pra minar teu sono Sai desse compromisso Não vai no de serviço Se o social tem dono, não vai... Quem cede a vez não quer vitória Somos herança da memória Temos a cor da noite Filhos de todo açoite Fato real de nossa história (2x) Se o preto de alma branca pra você É o exemplo da dignidade Não nos ajuda, só nos faz sofrer Nem resgata nossa identidade Elevador é quase um templo Exemplo pra minar teu sono Sai desse compromisso Não vai no de serviço Se o social tem dono, não vai...	Quem cede a vez não quer vitória Somos herança da memória Temos a cor da noite Filhos de todo açoite Fato real de nossa história (2x) Se o preto de alma branca pra você É o exemplo da dignidade Não nos ajuda, só nos faz sofrer Nem resgata nossa identidade Elevador é quase um templo Exemplo pra minar teu sono Sai desse compromisso Não vai no de serviço Se o social tem dono, não vai... Quem cede a vez não quer vitória Somos herança da memória Temos a cor da noite Filhos de todo açoite Fato real de nossa história

Fonte: Disponível em http://letras.terra.com.br/jorge-aragao/77012/. Acesso: em maio de 2010.

Ensinando Sociologia à moda filosófica

Patrícia Maria Weffort Teixeira[1]
Vanderson Ronaldo Teixeira[2]

Atualmente a lei[3] garante o ensino de Sociologia no *currículo* do ensino médio. No Estado do Paraná temos na totalidade dos três anos 240 horas-aulas, o que nos coloca em uma situação bastante relevante, mas, ao mesmo tempo nos impõe uma nova realidade: a legitimação do ensino de Sociologia.

Cientes de nossa condição demonstraremos nas próximas linhas como os professores podem ministrar as suas aulas para que a disciplina de Sociologia se justifique e, mais que a justificativa, desenvolva nos estudantes o que lhe é específico, que é a capacidade de compreender, analisar e transformar a realidade na qual estes se encontram inseridos.

Para esse trabalho, antes de darmos as sugestões que serão relevantes aos jovens professores de Sociologia, aos professores que ainda ministram aulas de Sociologia sem a formação específica e até mesmo para os professores que já lidam com a disciplina, mas que encontram certo desconforto com a era cibercultural, vamos contextualizar o ambiente escolar e suas peculiaridades, para, depois disso, apresentarmos os caminhos e as ferramentas necessárias para superar as adversidades.

Nosso objetivo maior centra-se em dois pontos fundamentais e que muitas vezes aparecem bi-implicados, mas, que em nossa concepção não se unem assim tão facilmente. Os pontos que nos motivam são: ENSINAR e APRENDER. Para nossos propósitos aqui, ensinar é responsabilidade do professor: que somente mediante uma formação adequada, um planejamento eficaz e constante atualização é que este ensinará; por outro lado, aprender exige do estudante envolvimento, disciplina, leitura, diálogos e pesquisas, para destacarmos aqui o mínimo. Portanto, os dois momentos (Ensinar e Aprender) devem se interconectarem, mas, não se dão num mesmo ato e sim, num mesmo processo.

Mas, aqui não é essa a problemática que está em discussão. O que nos interessa agora é apresentar a nossa realidade, pois, como professores do ensino médio, vemos e vivenciamos algumas situações que serão importantes para pensarmos e repensarmos os métodos mais eficazes para o ensino de Sociologia.

Segunda-feira, o professor ouve com certo incomodo o despertar de seu relógio, num movimento sonolento e habitual, pega o relógio, olha para o marcador de horas e

[1] Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos e políticos pela UEL (2010); Especialista em Ensino de Sociologia pela UEL (2007); Graduada em Ciências Sociais pela UEL (2006). Professora de Sociologia e Filosofia da rede pública do Estado do Paraná. Contato: patyweffort@hotmail.com.
[2] Doutorando em Filosofia da Educação pela USP; Mestre em Educação pela UEL (2012); Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos e políticos pela UEL (2003); Graduado em Filosofia pela UEL (2001). Professor colaborador do departamento de Filosofia da UEL (disciplina: Filosofia da Educação); Professor de Filosofia da rede publica do Estado do Paraná. Contato: osabiomadruga@gmail.com.
[3] Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008.

vê que o mesmo marca 06h30 da manhã, ele desliga o alarme e se levanta, espreguiça-se e vai até o banheiro, olha-se no espelho, tira o pijama e entra no *box,* toma um bom banho, se troca, toma um café, escova os dentes se arruma e sai de casa, para mais um dia de trabalho.

Na escola, cumprimenta um e outro professor, abre seu armário, que está abarrotado de trabalhos, apostilas, cópias e mais cópias de textos, alguns livros e revistas, pega seu planejamento e fecha o armário. Se encaminha para o escaninho, pega seu livro de registro de classe, em seguida pega a caixa de giz e apagador, recarrega o mesmo com gizes coloridos, se senta, dá uma rápida olhada no último conteúdo trabalhado e fica em silêncio por um breve instante, quando é surpreendido com a sirene da escola, que é acionada exatamente às 07h30.

Levanta-se e parte para a sala de aula, no pátio encontra um mar revolto de estudantes, uns eufóricos, outros sonolentos, cumprimentos e mais cumprimentos e a procissão segue o professor que chega na sala, driblando no corredor estreito uns e outros. Na sala, encontra alguns estudantes sentados nas carteiras, outros nas cadeiras e uma boa parte ainda de pé, se decidindo aonde irão se sentar.

Após alguns minutos, ouve de um e de outro: "professor, pensei que fosse faltar". Também ouve de um ou outro: "ainda bem que a aula é sua...". Nem a primeira sentença e nem a segunda devem ser tomadas como definitivas, e sim como sintomáticas. E, no caso de levar em conta uma ou outra sentença, é mais importante que a primeira seja levada em conta.

Todos já sentados, o professor de maneira protocolar pede que retirem seus cadernos, abram na disciplina e guardem suas mochilas. O professor ainda está organizando a turma quando bate na porta um estudante, pedindo uma carteira e uma cadeira, é autorizado. O professor percebe que uns e outros não param de mexer em seus celulares. Ele avisa que quer os cadernos na disciplina!

Olha para seu relógio e vê que já se passaram 10 minutos. Novamente a porta é tocada, entram três ou quatro estudantes que estavam no pátio e trazem uma autorização da equipe pedagógica. Entram e passam cumprimentando os amigos que estão sentados. Sem pressa nenhuma chegam aos seus respectivos lugares. Sentam-se.

O professor fica com o olhar meio perdido. Volta a si quando uma estudante pede para ir ao banheiro: "coisa de mulher professor!" – ele autoriza. O professor olha novamente para seu relógio, mais 10 minutos se passaram. Ele pega seu livro de chamada e, de nome a nome chama os 37 alunos da turma. Levanta-se, abre seu planejamento, se encaminha para o quadro, coloca o dia, o mês e o ano. Com letras em caixa alta escreve "bom dia". A porta é aberta... é a pedagoga vindo dar um recado sobre a venda de rifas para consertar a porta do banheiro masculino que está quebrada. O professor atônito fica olhado fixamente para seu relógio durante a fala da pedagoga. Os estudantes questionam a venda, outros dizem para cobrar de quem quebrou, sugerem para olharem nas câmeras e etc. A pedagoga agradece, chama um ou dois estudantes

e sai. O professor respira fundo, olha para todos os estudantes, agora quase calmos completamente... Bate o sinal.

O leitor encontrará nesse breve relato muitas coincidências com a vida real, isto porque, isso é a vida real, vivenciamos estes fatos todos os dias. E, já passamos por isso, algumas vezes como estudantes e outras vezes como professores. Mas, chega um momento em que temos que mudar a vida real, enfrentar o sistema, romper com o cotidiano dado e, nosso momento chegou. Mais ainda, como professores e estudantes de filosofia e Sociologia, decidimos fazer a diferença, decidimos então transformar essa realidade para que o tempo de aula seja aproveitado de uma maneira mais eficaz, tanto para o professor ensinar quanto para o estudante aprender. E, a maneira que encontramos para fazer isso é o que passamos a descrever de agora em diante.

Uma aula *ideal* começa muito antes do professor chegar a sala de aula, começa quando o professor planeja o conteúdo, busca uma formação adequada, prevê os tempos e os procedimentos, as relações e interrelações entre o conteúdo, a realidade e os estudantes. Também são pontos fundamentais as atividades avaliativas, a disposição dos conteúdos nos meios tecnológicos e midiáticos, as tarefas a serem desenvolvidas pelos estudantes, os trabalhos individuais, os trabalhos em grupo, as pesquisas e etc.

Começamos nossos trabalhos no momento em que escolhemos nosso horário de aula. Sempre trabalhamos em duas aulas seguidas (geminadas), somando 100 minutos de manhã antes do horário de intervalo e 90 minutos depois do intervalo que acontece entre as 10h00 – 10h15 e, 95 minutos no período noturno antes do intervalo e 90 minutos depois do intervalo que dura 10 minutos, entre 20h30 – 20h40. Com esses ajustes de horários, o que temos pela frente é buscar procedimentos didáticos que aproveitem de maneira precisa e rigorosa cada minuto de aula e, para o bom uso do tempo, como regente que somos, escolhemos os procedimentos didáticos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná – DCE - de filosofia, adequando-os aos interesses e às intencionalidades da disciplina de Sociologia.

O segundo ponto para uma aula ideal a que também dedicamos especial atenção é preparar um material didático de qualidade, posto que hoje ainda temos uma carência muito grande neste setor, os materiais que existem não servem para o trabalho no ensino médio, são livros que não refletem os problemas e a realidade educacional brasileira e paranaense. Por isso, o que proporemos aqui, se dirige especificamente aos estudantes do ensino médio do estado do Paraná.

Em conjunto ao que já foi dito, criamos um *blogue* (http://wtSociologia.blogspot.com.br) que nos auxilia no que se refere ao uso dos celulares em sala de aula, pois, nesse cyberespaço disponibilizamos matérias, materiais e outros conteúdos que podem aumentar o aproveitamento das discussões sociológicas.

Seguindo os preâmbulos da referida aula ideal, discutimos a questão da interdisciplinaridade, pois, somos professores de Sociologia e de filosofia e acreditamos que o diálogo dessas duas disciplinas podem amplificar as reflexões sociológicas e filosóficas. O ponto de partida para as nossas discussões se encontram em duas

pequenas histórias que fazemos recorrente uso para pensarmos e repensarmos nossas práticas. As histórias são as seguintes:

Fazer a diferença

Relata a Sra. Teresa, que no seu primeiro dia de aula parou em frente aos seus alunos da quinta série primária e, como todos os demais professores, lhes disse que gostava de todos por igual.

No entanto, ela sabia que isto era quase impossível, já que na primeira fila estava sentado um pequeno garoto chamado Ricardo. A professora havia observado que ele não se dava bem com os colegas de classe e muitas vezes suas roupas estavam sujas e cheiravam mal.

Houve até momentos em que ela sentia prazer em lhe dar notas vermelhas ao corrigir suas provas e trabalhos.

Ao iniciar o ano letivo, era solicitado a cada professor que lesse com atenção a ficha escolar dos alunos, para tomar conhecimento das anotações feitas em cada ano.

A Sra. Teresa deixou a ficha de Ricardo por último. Mas quando a leu foi grande a sua surpresa. A professora do primeiro ano escolar de Ricardo havia anotado o seguinte: Ricardo é um menino brilhante e simpático.

Seus trabalhos sempre estão em ordem e muito nítidos. Tem bons modos e é muito agradável estar perto dele.

A professora do segundo ano escreveu: Ricardo é um aluno excelente e muito querido por seus colegas, mas tem estado preocupado com sua mãe que está com uma doença grave e desenganada pelos médicos. A vida em seu lar deve estar sendo muito difícil.

Da professora do terceiro ano constava a anotação seguinte: a morte de sua mãe foi um golpe muito duro para Ricardo. Ele procura fazer o melhor, mas seu pai não tem nenhum interesse e logo sua vida será prejudicada se ninguém tomar providências para ajudá-lo.

A professora do quarto ano escreveu: Ricardo anda muito distraído e não mostra interesse algum pelos estudos. Tem poucos amigos e muitas vezes dorme na sala de aula.

A Sra. Tereza se deu conta do problema e ficou terrivelmente envergonhada. Sentiu-se ainda pior quando lembrou dos presentes de Natal que os alunos lhe haviam dado, envoltos em papéis coloridos, exceto o de Ricardo, que estava enrolado num papel marrom de supermercado.

Lembra-se de que abriu o pacote com tristeza, enquanto os outros garotos riam ao ver uma pulseira faltando algumas pedras e um vidro de perfume pela metade.

Apesar das piadas ela disse que o presente era precioso e pôs a pulseira no braço e um pouco de perfume sobre a mão. Naquela ocasião Ricardo ficou um pouco mais de tempo na escola do que o de costume. Lembrou-se ainda, que Ricardo lhe disse que ela estava cheirosa como sua mãe.

Naquele dia, depois que todos se foram, a professora Tereza chorou por longo tempo...

Em seguida, decidiu-se a mudar sua maneira de ensinar e passou a dar mais atenção aos seus alunos, especialmente a Ricardo.

Com o passar do tempo ela notou que o garoto só melhorava. E quanto mais ela lhe dava carinho e atenção, mais ele se animava.

Ao finalizar o ano letivo, Ricardo saiu como o melhor da classe. Um ano mais tarde a Sra. Tereza recebeu uma notícia em que Ricardo lhe dizia que ela era a melhor professora que teve na vida.

Seis anos depois, recebeu outra carta de Ricardo contando que havia concluído o segundo grau e que ela continuava sendo a melhor professora que tivera. As notícias se repetiram até que um dia ela recebeu uma carta assinada pelo Dr. Ricardo Stoddard, seu antigo aluno, mais conhecido como Ricardo.

Mas a história não terminou aqui. A Sra. Tereza recebeu outra carta, em que Ricardo a convidava para seu casamento e noticiava a morte de seu pai.
Ela aceitou o convite e no dia do casamento estava usando a pulseira que ganhou de Ricardo anos antes, e também o perfume. Quando os dois se encontraram, abraçaram-se por longo tempo e Ricardo lhe disse ao ouvido: obrigado por acreditar em mim e me fazer sentir importante, demonstrando-me que posso fazer a diferença.
Mas ela, com os olhos banhados em pranto sussurrou baixinho: você está enganado! Foi você que me ensinou que eu podia fazer a diferença, afinal eu não sabia ensinar até que o conheci.
Mais do que ensinar a ler e escrever, explicar matemática e outras matérias, é preciso ouvir os apelos silenciosos que ecoam na alma do educando.
Mais do que avaliar provas e dar notas, é importante ensinar com amor mostrando que sempre é possível fazer a diferença [...] (ALMEIDA, 2011 p. 49 - 53).

E:

Revoltado ou criativo?
Há algum tempo recebi um convite de um colega para servir de árbitro na revisão de uma prova. Tratava-se de avaliar uma questão de física, que recebera nota zero. O aluno contestava tal conceito, alegando que merecia nota máxima pela resposta, a não ser que houvesse uma "conspiração do sistema" contra ele. Professor e aluno concordaram em submeter o problema a um juiz imparcial, e eu fui o escolhido. Chegando à sala de meu colega, li a questão da prova, que dizia: "Mostre como pode-se determinar a altura de um edifício bem alto com o auxílio de um barômetro." A resposta do estudante foi a seguinte: "Leve o barômetro ao alto do edifício e amarre uma corda nele; baixe o barômetro até a calçada e em seguida levante, medindo o comprimento da corda; este comprimento será igual à altura do edifício." Sem dúvida era uma resposta interessante, e de alguma forma correta, pois satisfazia o enunciado. Por instantes vacilei quanto ao veredicto. Recompondo-me rapidamente, disse ao estudante que ele tinha forte razão para ter nota máxima, já que havia respondido a questão completa e corretamente.
Entretanto, se ele tirasse nota máxima, estaria caracterizada uma aprovação em um curso de física, mas a resposta não confirmava isso. Sugeri então que fizesse uma outra tentativa para responder a questão. Não me surpreendi quando meu colega concordou, mas sim quando o estudante resolveu encarar aquilo que eu imaginei lhe seria um bom desafio. Segundo o acordo, ele teria seis minutos para responder à questão, isto após ter sido prevenido de que sua resposta deveria mostrar, necessariamente, algum conhecimento de física.
Passados cinco minutos ele não havia escrito nada, apenas olhava pensativamente para o forro da sala. Perguntei-lhe então se desejava desistir, pois eu tinha um compromisso logo em seguida, e não tinha tempo a perder. Mais surpreso ainda fiquei quando o estudante anunciou que não havia desistido. Na realidade tinha muitas respostas, e estava justamente escolhendo a melhor. Desculpei-me pela interrupção e solicitei que continuasse. No momento seguinte ele escreveu esta resposta: "Vá ao alto do edifico, incline-se numa ponta do telhado e solte o barômetro, medindo o tempo t de queda desde a largada até o toque com o solo. Depois, empregando a fórmula h=(1/2)gt^2 , calcule a altura do edifício." Perguntei então ao meu colega se ele estava satisfeito com a nova resposta, e se concordava com a minha disposição em conferir praticamente a nota máxima à prova. Concordou, embora sentisse nele uma expressão de descontentamento, talvez inconformismo. Ao sair da sala lembrei-me que o estudante havia dito ter outras respostas para o problema. Embora já sem tempo, não resisti à curiosidade e perguntei-lhe quais eram essas respostas.
"Ah! sim," – disse ele - "há muitas maneiras de se achar a altura de um edifício com a ajuda de um barômetro". Perante a minha curiosidade e a já perplexidade de meu colega, o estudante desfilou as seguintes explicações.

> "Por exemplo, num belo dia de sol pode-se medir a altura do barômetro e o comprimento de sua sombra projetada no solo, bem como a do edifício". "Depois, usando-se uma simples regra de três, determina-se à altura do edifício".
> "Um outro método básico de medida, aliás bastante simples e direto, é subir as escadas do edifício fazendo marcas na parede, espaçadas da altura do barômetro. Contando o número de marcas ter-se-á a altura do edifício em unidades barométricas".
> Um método mais complexo seria amarrar o barômetro na ponta de uma corda e balançá-lo como um pêndulo, o que permite a determinação da aceleração da gravidade (g). Repetindo a operação ao nível da rua e no topo do edifício, tem-se dois G's, e a altura do edifício pode, a princípio, ser calculada com base nessa diferença."
> "Finalmente", - concluiu, - "se não for cobrada uma solução física para o problema, existem outras respostas. Por exemplo, pode-se ir até o edifício e bater à porta do síndico. Quando ele aparecer; diz-se: "Caro Sr. síndico, trago aqui um ótimo barômetro; se o Sr. me disser a altura deste edifício, eu lhe darei o barômetro de presente." A esta altura, perguntei ao estudante se ele não sabia qual era a resposta esperada para o problema. Ele admitiu que sabia, mas estava tão farto com as tentativas dos professores de controlar o seu raciocínio e cobrar respostas prontas com base em informações mecanicamente arroladas, que ele resolveu contestar aquilo que considerava, principalmente, uma farsa. "Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto" (Albert Einstein) (SETZER, 2012, s/p).

Como professores, essas duas histórias nos motivam, nos desafiam, nos incomodam, nos questionam e nos incitam a sermos de fato professores e não transmissores de conhecimentos estéreis. Então, depois de termos o contexto descrito e nosso preâmbulo, passamos de fato para a aula ideal. Como dissemos, os procedimentos que utilizamos vêm das DCE de Filosofia (2008) que em quatro momentos nos permite trabalharmos qualquer conteúdo, seja em Sociologia, em filosofia ou em qualquer outra disciplina e em qualquer nível de ensino. Os passos são os seguintes:

Mobilização: nesse procedimento incitamos os estudantes, propiciamos o contato inicial com a ideia que iremos investigar, é o momento de baixar suas defesas, quebrar seus preconceitos e dogmas, etc., sem, no entanto, sufocá-lo com os textos, sempre densos, conforme todo texto filosófico é;

Problematização: nesse procedimento evidenciamos a ideia e o conteúdo que iremos estudar sempre os destacando de maneira desafiadora e reflexiva, colocando o conhecimento do estudante em conflito, instaurando a crise, colocando-o na posição em que o filósofo se pôs para pensar sobre o assunto ou problema filosófico;

Investigação: aqui buscamos/ oferecemos as fontes referenciais e os métodos de pesquisa para aprender e apreender o conteúdo estudado, desde a mobilização e a problematização até a criação conceitual;

Criação ou trabalho conceitual: nesse procedimento verificamos continuamente o quanto o estudante se apropriou do conteúdo (mobilizado, problematizado e investigado) estudado; através dos mais variados instrumentos de avaliação, entre os quais os próprios passos (1, 2, 3), podemos checar e intervir para que o aprendizado aconteça efetivamente e o conceito seja criado significativamente.

Depois da formação, da atualização, da definição do método, do diálogo interdisciplinar, da seleção do material, chega o momento de preparar a aula e para isso, começamos por definir o conteúdo, isso é claro, após ler as DCE de Sociologia (2008). Fazemos a escolha pelo eixo temático, o conteúdo estruturante, o tema específico, o sociólogo que será nosso referencial teórico e os conteúdos complementares que serão dispostos em cada um dos passos sugeridos nos procedimentos metodológicos. Primeiramente faremos a exposição de um esquema da aula, para em seguida explicar e descrever como o professor deve proceder em cada momento:

Modelo de diário da aula
Sociólogo: Émile Durkheim
Assunto: Fatos sociais

Passo 1:	**MOBILIZAÇÃO**
Procedimento:	- Apreciar e registrar a canção: Geração Coca-Cola – Legião Urbana
Passo 2:	**PROBLEMATIZAÇÃO**
Procedimento:	Analise o dito popular "Diga-me com que andas que eu direi quem és" e responda: - Você concorda com este dito popular? Justifique. - Você acha que nossas atitudes, comportamentos, maneiras de agir, pensar e sentir são influenciadas pelo meio social em que vivemos? Explique.
Passo 3:	**INVESTIGAÇÃO**
Procedimento:	**Leitura analítica (acompanhada pelo professor) dos seguintes fragmentos de:** "O que é fato social? In: DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos).
Passo 4:	**CRIAÇÃO - TRABALHO CONCEITUAL**
Procedimento:	Pesquisar em revistas ou jornais imagens ou mesmo reportagens de fatos sociais, se possível exemplos que estejam presentes no cotidiano do estudante; justificar porque aquela imagem ou reportagem trata de um fato social.

O esquema acima, sempre presente nos materiais do professor, será disponibilizado no *blogue* para que os estudantes tenham contanto antes da aula ou mesmo que durante a aula, usando de seus celulares, não percam muito tempo copiando a matéria, podendo ser impressa também. Vamos às explicações e aos procedimentos do professor mediante o método.

Chegamos na sala, dizemos bom dia, escrevemos a data, o assunto e o sociólogo, imediatamente ligamos a televisão e inserimos o *pendrive*, selecionamos a canção e

vamos passando de carteira em carteira deixando uma cópia da canção geração Coca-Cola. Rapidamente pedimos para aqueles que não leram e nem ouviram a canção que leiam e se preparem para acompanhar a letra junto com o clipe, pois, sempre existirão estudantes que não terão feito a tarefa.

Após ouvir a música, os estudantes serão desafiados a responder - Quais foram suas impressões sobre a letra da música? Explique-as. Você se sente parte dessa geração? O que imagina ser seu futuro? Somos programados? Como? Por quem?.

Nesse momento, que preencherá os primeiros 15 minutos de aula, essas questões incomodarão os estudantes, e esse é o objetivo: fazer com que os estudantes pensem e re-pensem o que são, o que acreditam ser e o que projetam para seus futuros. Nós conduzimos a discussão, deixando por conta dos estudantes os embates, os posicionamentos, tendo o cuidado para não deixar as discussões caírem num bate boca banal, característica do senso comum. Aqui tentamos obter o máximo de manifestações dos estudantes, para mapearmos as respostas, fazemos no quadro (escrito "mobilização") a anotação dos principais conceitos apresentados. O cuidado aqui é para estimular as respostas sem, no entanto, pressionar os estudantes a responderem por obrigação. O ambiente deve ser amistoso e o estudante deve responder quando tiver vontade (criamos um clima de construção e exposição dos conhecimentos sem obrigações e imposições baseados no respeito e diálogo).

Passado esse primeiro momento de discussões, separamos a primeira parte do quadro e escrevemos "problematização", registramos as reflexões e as questões que deverão ser respondidas por escrito, pois passaremos corrigindo as mesmas. Nesse momento, destacamos a importância de escrever em língua portuguesa e, se tiverem dificuldades, podem pesquisar nos dicionários que estão ali para isso mesmo (levamos sempre para sala de aula uma caixa de dicionários), ou, se preferirem que pesquisem suas dúvidas sobre as palavras na internet, por seus celulares. A reflexão é um famoso dito popular: "Diga-me com que andas que eu direi quem és"; aqui eles devem expressar o que entendem pelo ditado popular, se concordam, se discordam e o porquê de uma ou outra ideia apresentada. Sempre por escrito. Conforme vão respondendo vamos passando pelas carteiras e fazendo as devidas correções. Em seguida sugerimos as questões:

- Você acha que nossas atitudes, comportamentos, maneiras de agir, pensar e sentir são influenciadas pelo meio social em que vivemos? Explique.

Ainda por respostas por escrito, o estudante que for terminando nos chama e vamos discutir e corrigir as respostas. Após as respostas serem todas corrigidas, destacamos aquelas que mais se aproximam das discussões que irão nos interessar e que sempre se manifestam nas respostas dos estudantes, às vezes sistematizada e rigorosamente apresentadas e outras vezes apenas superficial e tangencialmente sugeridas. Destacamos as respostas mais pertinentes e também aquelas que se aproximam de outros problemas ou conceitos sociológicos que trabalharemos em outros momentos, isso para valorizar todas as respostas e não deixar os estudantes pensando que escreveram absurdos.

Feitas as reflexões, dividimos novamente o quadro, escrevemos "investigação" e logo abaixo registramos "O que é fato social? In: As regras do método sociológico" Émile Durkhein a critério do professor, retiramos cópias desse texto ou fragmentos deste texto, distribuímos para os estudantes que não fizeram a cópia anteriormente, considerando que o texto estava disponível no nosso *blogue*. Este é o momento mais importante da aula, pois, é aqui que o conteúdo sociológico será analisado, desvendado, investigado. Formamos grupos de três integrantes e apresentamos um breve roteiro do texto, contextualizando a obra e o autor. Deixamos os grupos lerem e discutirem os fragmentos do texto por 20 minutos sempre supervisionando as atividades dos grupos, indo de grupo em grupo acompanhar as discussões e esclarecer possíveis pontos mais difíceis ou complexos.

Feitas as discussões pedimos um representante de cada grupo para apresentar as considerações do grupo. Anotamos novamente as ideias principais que os grupos destacaram do texto. Nesse momento, vamos destacando pontos esquecidos, fazendo os esclarecimentos mais importantes, como: características dos fatos sociais (coercitividade, generalidade e exterioridade ao indivíduo), ideias que foram mal interpretadas e outros problemas que possam surgir no decorrer das discussões.

Como esse é o ponto sociológico por excelência, dedicamos aqui mais uns 35 minutos. Os grupos são desfeitos e nos encaminhamos para a atividade final.

Juntamente com os dicionários que levamos diariamente para a sala de aula, também levamos para esta aula, jornais e revistas, pois, eles terão que pesquisar e encontrar nestes materiais conteúdos que exemplifiquem o que são os FATOS SOCIAIS. Os estudantes deverão recortar e colar em seus cadernos um exemplo de um fato social que encontrarem e farão as explicações de suas escolhas. Esse é mais um momento para nós discutirmos o conteúdo e sistematizar o ensino. Após as discussões e apresentações, pedimos aos estudantes que entrem no *blogue* e postem suas ideias finais da aula. Bate o sinal.

Referências

ALMEIDA, Assis. Fazer a diferença. In: *Histórias interessantes 2.* Fortaleza: Premius, 2011.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Filosofia.* Curitiba: SEED/PR, 2008.

DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. *Sociologia*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico.* São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Tópicos).

SETZER, Waldemar. *Revoltado ou Criativo?!!!*. Disponível em: http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/jokes/barometro.html . Acesso em: outubro de 2013.

O ensino de Sociologia e a emancipação política: o conhecimento constitucional como meio de efetivar os direitos humanos[1]

Baruana Calado Dos Santos[2]

Introdução

A proposta deste estudo decorre das reflexões advindas de variados textos debatidos em aula com a presença dos próprios autores, o que realmente se configurou em uma discussão contemporânea sobre os temas sociológicos.

Dentre os temas tratados, houve o dos direitos humanos e suas dificuldades de concretização perante a realidade brasileira. Marcela Nunes (2013) revela o fosso que há entre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e sua efetivação nas escolas públicas, ou seja, a realidade da escola desconhece esse debate, deixando claro que o compromisso que o Brasil assume como signatário da UNESCO é meramente no campo discursivo, uma vez que essas políticas não conseguem ser implementadas pela falta de orçamento, entre outras causas.

A ausência do debate sobre direitos humanos na escola pode levar à má compreensão em relação ao termo, amplamente difundido nos meios de comunicação. É, então, um retrocesso histórico não ter clareza sobre seu significado, uma vez que se figura como base principiológica das sociedades contemporâneas ocidentais e seu não conhecimento pode gerar situações ojeriza social contra "o pessoal dos direitos humanos" e ideias destorcidas como a de "direitos humanos para humanos direitos" (SPAGNUOLO, 2014).

Por essa razão, se intenta iniciar um debate acerca do papel do ensino da Sociologia como plataforma de estudo sobre os direitos humanos no interior da sala de aula a partir da leitura sociológica e filosófica de dois textos fundamentais: a Declaração dos Direitos Humanos e a Constituição Federal Brasileira de 1988.

A respeito do ensino constitucional no ensino médio, em pesquisa bibliográfica, se encontrou discussões e mesmo projetos de lei a respeito, mas nenhum que transmitisse este ensino à Sociologia. Entretanto, esta tarefa sociológica encontra fundamento nas Diretrizes de Ensino Básico de Sociologia do Paraná, que prevê no interior dos conteúdos estruturantes o conteúdo básico de Direitos Humanos, que por sua vez requer uma abordagem teórico-metodológica que abranja: "A utilização e análise de documentos oficiais, tais como: Constituição Federal, [...], dentre outros, pode ser explorada nas discussões". (DIRETRIZES DE ENSINO BÁSICO Sociologia, 2008, p. 111. [Grifos meus].

---

[1] Este artigo faz parte da avaliação final da disciplina de Mestrado do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, "Tópicos Contemporâneos em Sociologia", ministrada pela Profª Dra. Ângela Mª Sousa Lima, da qual participei como estudante especial.

[2] Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela UEL. Graduanda do curso de Direito pela UEL. Contato: baruana.cs@gmail.com

Dessa forma, o ensino de Sociologia pode ser ferramenta para esclarecer crianças e jovens sobre as questões políticas positivadas na Constituição, cujos princípios remontam à Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobre seus direitos e deveres à luz de uma perspectiva crítica, em busca de mudanças que viabilizem a contínua luta pela efetivação da democracia.

Por que estudar a Constituição nas escolas e por que este estudo seria papel da Sociologia?

Hodiernamente, os Estados modernos democráticos tem na Constituição de seu país a principal ferramenta de proteção do indivíduo perante os abusos de poder político, econômico e militar, uma vez que positivam a garantia dos direitos e deveres fundamentais daqueles, de acordo com Nascimento (2012). Nesta linha, em suas palavras, e num contexto de jurisdição nacional e internacional:

> [...] na sociedade moderna com raízes liberais, os principais instrumentos internos de proteção dos indivíduos, além dos órgãos internacionais de proteção aos direitos humanos, globais e regionais, são a Constituição, maior lei nacional, e as demais leis infraconstitucionais, reflexo do ideal de justiça para a nação, regras que impedem os excessos dos poderes político, econômico ou militar, visto conterem os direitos e os deveres fundamentais dos indivíduos (NASCIMENTO, 2012, p.11-12).

Conforme Barroso (2009, p. 75), o movimento constitucionalista surge de um processo histórico que remonta às revoluções liberais inglesa, francesa e americana, cada uma com suas peculiaridades, contra as arbitrariedades estatais, "com o triunfo dos valores humanistas e da crença no poder da razão". Deste modo, a Constituição surge na tentativa de criar ou reconstruir o Estado para organizar e limitar o poder político,

> [...] dispondo acerca de direitos fundamentais, valores e fins públicos e disciplinando o modo de produção e os limites de conteúdo das normas que integrarão a ordem jurídica por ela instituída. Como regra geral, terá a forma de um documento escrito e sistemático, cabendo-lhe o papel (BARROSO, 2009, p. 74).

O papel e natureza da Constituição foram desenvolvidos por duas vertentes: a sociológica com Ferdiand Lassalle e a jurídica com Hans Kelsen. Segundo Barroso (2009, p. 78) Lassalle considera como Constituição real aquela produzida pelos fatores reais do poder (forças políticas, econômicas e sociais) que regem a dialeticamente a sociedade, e Constituição jurídica aquela que através da transcrição em papel converte os fatores reais em Direito. Já Hans Kelsen, em sua Teoria Pura do Direito, estabelece uma visão estritamente jurídica da Constituição "como uma estrutura formal, cuja nota era o caráter normativo [...] independentemente da legitimidade ou justiça de seu conteúdo e da realidade política subjacente" (BARROSO, 2009, p. 79).

Ambas as noções foram importantes para a sedimentação da Constituição, que ainda que seja condicionada pelo contexto histórico, possui autonomia relativa emanada pela força normativa que acaba por ordenar e conformar a situação histórica

e política. Assim, há uma tensão entre norma e realidade que delineiam os alcances e limites do direito constitucional (BARROSO, 2009, p. 80).

Ainda que a existência da organização política com fundamentos constitucional tenha sido um grande avanço, a garantia normativa dos direitos e deveres fundamentais do indivíduo não é suficiente para sua concretização na vida das pessoas. A preocupação sobre os meios de efetivação dos direitos positivados na Constituição levou a um novo movimento denominado neoconstitucionalismo que, com o auxílio da hermenêutica jurídica, tem por objetivo reforçar a centralidade da Constituição no sistema normativo, no qual todos os outros ramos do direito (penal, civil, trabalhista, etc.) devem se submeter à interpretação constitucional. Sobre essa mudança no tratamento constitucional, Barroso (2009) faz a seguinte assertiva:

> [...] a tensão entre normatividade e facticidade, assim como a incorporação dos valores à hermenêutica jurídica, produziram modificações profundas no modo como o Direito é pensado e praticado e redefiniram o papel da interpretação jurídica e do intérprete, especialmente em matéria constitucional (BARROSO, 2009, p. 126).

No Brasil, a Constituição de 1988 foi resultado da redemocratização nos anos 1980, após o período pós-ditadura militar sofrido pelo país desde 1964, e ainda que passível a muitas críticas[3], é considerada pelo jurista italiano Luigi Ferrajoli como uma das Constituições mais modernas do mundo, pois além de elevar à condição de direitos constitucionais direitos humanos e direitos sociais, ainda criou garantias para sua efetivação (CANÁRIO, 2013).

Há, no entanto, pouco conhecimento dos indivíduos acerca tanto das garantias quanto dos meios disponíveis para efetivá-las. Dentre os motivos que levam a isso está o fato de sermos um país de pouca leitura. Em 2012, a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" revelou uma perda de 9.1% do hábito de leitura dos brasileiros de 2008 a 2012, levando à preocupante estatística de que enquanto 85% da população seguem pelo hábito de assistir à televisão, apenas 24% possui o de ler. Porém, o problema não se limita à ausência do hábito da leitura, pois não basta saber ler. Há que também saber interpretar e criticar.

Não importa em que nível de escolaridade se insere o ensino da Sociologia: seu papel enquanto ciência será o de romper por meio da construção do pensamento crítico com aquilo que está naturalizado. Eis sua importância e a dificuldade de se firmar enquanto política de ensino estável, mesmo após a "alteração do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 pela Lei nº 11684/08, que tornou obrigatória a Sociologia em todas as séries do Ensino Médio" (MOTTA, 2012, p.16).

[3] Dentre outras, destaca-se o fato de que"[...] por ser uma Constituição abrangente e não sintética, muitas disposições contidas deveriam ser tratadas por leis ordinárias tais como: o pormenorizado detalhamento dos direitos do trabalhador (art. 7º e seus incisos), o estabelecimento da taxa de juros (192, párag.3º), a redução da idade para o voto sem a correspondente capacidade civil ou responsabilidade criminal, etc. Outro ponto gravíssimo diz respeito `a excessiva sobrecarga tributária, que se torna um incentivo à sonegação. A questão fiscal necessariamente precisa ser revista, redefinindo a participação da União, Estados e Municípios na arrecadação, o que torna a reforma tributária indispensável (FRAGOSO, Rui C. R., 2000).

Elias (1998), ao tratar sobre a questão epistemológica da Sociologia, enfrenta a dificuldade que as Ciências Sociais passam ao serem constantemente questionadas sobre sua "cientificidade". Confia-se muito mais nas Ciências Naturais do que nas Humanas. Há uma tentativa de desacreditar estas últimas, quando elas não endossam o processo capitalista em andamento, já que incomodam fortes interesses políticos aos trazerem a tona questões delicadas, tais como o trabalho infantil, a fome, o campo de refugiados, as catástrofes, etc.

Bernard Lahire (2013) afirma que "a Sociologia é uma ciência frequentemente forçada a passar tanto tempo a explicar e a justificar seu procedimento e sua existência quanto a entregar os resultados de suas análises" (2013, p. 19) e sustenta que a razão pela qual isto ocorre deriva de sua origem democrática e sua consequente tarefa em favor da democracia, contra as desigualdades sociais:

> [...] filhas da democracia, as ciências sociais, obviamente mal vistas pelos regimes conservadores e erradicadas pelos regimes ditatoriais, servem à democracia e são preocupantes. Porque a democracia partiu ligada, na história, com as "Luzes" (*les lumières*) e notadamente com a produção de "verdades sobre o mundo social": verdades dos fatos objetiváveis, mensuráveis, que é infelizmente a verdade das desigualdades, das dominações, das opressões, das explorações, das humilhações (LAHIRE, 2013, p. 20).

A Sociologia do processamento histórico proposta por Elias (1998) baseia-se em análise de longo período para entender os jogos configuracionais que permeiam os avanços e retrocessos dos processos civilizacionais, que segundo Rezende (2014) são

> [...] entendidos como aqueles que têm, em seu fundamento, a sedimentação de um processo de autorregulação individual e social que torna os indivíduos e as sociedades capazes de lidar democraticamente com as disputas e os conflitos oriundos dos investimentos cujo objetivo é redistribuir, de uma maneira ou de outra, o poder (REZENDE, 2014, p.03).

Dessa forma, e de acordo com o pensamento proposto do Elias (1998), a tarefa da Sociologia é a de promover meios democráticos para as soluções de conflitos, sendo contra qualquer forma de violência humana. Sobre isso, Rezende (2014) explica que para que o processo de democratização aconteça é preciso que as pessoas percam o medo de ingressar na esfera política e reivindicar posições de poder, de modo que haja deslocamento e distribuição deste.

Ademais, "a construção da democracia é um processo de transformação global que envolve mudanças na sociedade como um todo e na estrutura de personalidade dos indivíduos" (REZENDE, 2014, p. 4). Partindo dessa concepção, um dos caminhos para a realização da tarefa das Ciências Sociais de dar força ao processo civilizacional pode ser através do ensino sociológico, desde o ensino fundamental[4] e médio, sobre os instrumentos jurídicos disponíveis constitucionalmente como meio de efetivação da democracia e dos direitos humanos levando ao conhecimento das crianças e dos jovens o modo que se opera a democracia representativa, os direitos resguardados e as formas

[4] LAHIRE (2013) e SANTOS (2014) problematizam a questão do ensino de Sociologia e defendem a inserção deste no currículo de ensino fundamental.

de intervenção política e social por meio do contato com a Constituição Federal de 1988, instrumento jurídico muito caro à história brasileira e que merece ser estudado, debatido e criticado desde cedo.

A ausência desse aporte educacional pode ser uma das razões pelas quais os jovens se abstêm de participarem da política formal e se distanciam das questões coletivas. Na pesquisa de Mestrado sobre a participação política do jovem em Londrina/PR[5], Araújo (2007) demonstra a pouca influência da escola na motivação por participação política, levando a uma grande abstinência dos jovens na esfera pública formal e nas urnas. Também, aponta para a falta de preparação dos próprios professores ao lidarem com essa questão e a necessidade do diálogo entre educação e política:

> Segundo Schmidt (2001), os professores, de modo geral, tendem a não transmitir uma orientação clara em favor da participação política, ou seja, os próprios professores têm uma visão negativa da política. Atitudes essas que não diferem da maioria da população e estão impregnadas pelas idéias de uma educação politicamente neutra. A partir desta idéia, vêm ocorrendo discussões a respeito dessas práticas pedagógicas, buscando relacionar uma ligação entre a educação e a política (SCHMIDT, 2001 apud ARAÚJO, 2012, p. 126).

Relacionados a esta preocupação, há três projetos de lei no Brasil no sentido de tornar obrigatório o ensino de Direito Constitucional no Ensino Médio: o do deputado Olney Botelho, do PDT (PL nº1516/2008)[6] com proposta para o Estado do Rio de Janeiro, o do deputado Waldir Agnelo, para o Estado de São Paulo do PTB, também em 2008, e o do deputado federal Romário (PSB-RJ), que em 2013 colocou em pauta a obrigatoriedade do ensino da Constituição no Ensino Médio em todo o Brasil pelo PL 6954/2013. Os argumentos baseiam-se na necessidade de firmar a democracia através da participação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e, uma vez que aos 16 anos os jovens já podem exercer o voto, é necessário que ocorra

[5] ARAÚJO, Angélica Lyra de. *Juventude e participação política:* o jovem eleitor de Londrina. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - CCH. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2007. 181f.

[6] Este projeto foi, ironicamente, rejeitado como inconstitucional com base no artigo 22 da CF. Afirmou o relator: "A matéria tratada nesta proposição legislativa ao pretender modificar a grade curricular de ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado incursiona em temática que é reservada à competência privativa da União, conforme dispõe o inciso XXIV, do art. 22, da Constituição Federal. Como se há de verificar, a Lei Federal n° 9.394, de 20/12/1996, ao tratar do Plano Nacional de Educação, estabeleceu que o ensino no país tivesse uma base nacional comum a todos os estados da federação. Posta assim a questão, é de se dizer que o parecer é pela inconstitucionalidade do Projeto de Lei nº 1516/2008."

sua formação de noções de cidadania desde o ensino médio[7].

Essas propostas visam à inserção da disciplina Direito Constitucional no currículo das escolas. No entanto, o ensino de Sociologia é capaz de abarcar este tema, sem ser necessário adentrar, no momento, na discussão de inclusão *versus* exclusão de disciplinas na grade curricular, geradora de muitas controvérsias[8], nem deixar que por uma questão de formalidade curricular este conhecimento deixe de ser construído em sala de aula, já que a própria Constituição estabelece a garantia ao direito social à educação (art. 7, IV) cujo objetivo deve ser o preparo da pessoa "para o exercício da cidadania [...]" (CONSTITUIÇÃO, 1998, Art. 205).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Sociologia do Estado do Paraná (2008) possibilitam a proposta deste trabalho na medida em que estabelece como um dos conteúdos estruturantes o de Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais, e define como um de seus conteúdos básicos a questão dos Direitos Humanos (DCE, 2008, p. 111), sugerindo como abordagem teórico-metodológica a análise de documentos oficiais tais como a Constituição e outros textos de lei, o que pode ser estendido à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Destaca-se que este ensino não deve vir desvinculado da historicidade e crítica acerca da formação política e social tanto nacional quanto internacional que gerou o documento constitucional brasileiro atual, sob a pena de restringi-lo a um indesejável retorno à disciplina Moral e Cívica. Ou seja, o ensino da Constituição não deve acontecer de modo isolado, mas em concomitância ao ensino do processo de formação política nacional e internacional, como a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, premissa dos direitos fundamentais positivados na Constituição Federal de 1988. Logo, aprender a ler textos jurídicos, interpretá-los e refletir sobre eles histórica e criticamente é uma forma de preparar a pessoa para o exercício da

[7] A justificativa do PL de Botelho é a seguinte: Uma sociedade pautada num estado democrático ideal dispõe de uma série de instrumentos, assim como instituições das mais variadas formas e de diversos segmentos que regem de forma dinâmica e harmoniosa seu funcionamento Nesse cenário a atuação de uma população organizada deveria ser o preceito fundamental e indispensável para o funcionamento democrático dessa sociedade. Como parte dessa população organizada, o cidadão deve dispor de um conhecimento básico e elementar dos instrumentos que regem os poderes constitucionais, assim como de informações do seu funcionamento a fim de que possa formular, atuar com coerência e eficiência suas reivindicações e propostas. Quanto mais cedo o cidadão contar com esse conhecimento, mais cedo ele disporá de recursos consistentes e claros para que sua atuação participativa seja dinâmica e eficiente. Nesse sentido é que o projeto em tela indica ao Poder Executivo Estadual que ofereça aos estudantes do ensino fundamental e médio das escolas públicas aquele que é o instrumento mais importante e básico de nossa sociedade, que atende de forma ampla e geral as demandas indicadas acima: o ensino da Constituição Federal do Brasil. Ao estudar a Constituição Federal, o estudante tomará conhecimento dos preceitos, direitos e deveres do cidadão, do Estado e suas instituições; disporá, já no seu cotidiano, como na sua futura condição de cidadão adulto de informações elementares para sua atuação participativa na sociedade. Por outro lado o poder público estará praticando seu papel pedagógico dando, ao futuro cidadão, condições de exercer uma prática da cidadania plena e atuante.

[8] Sobre alguma desses controvérsias ver artigo intitulado "Direito e educação: a inclusão do direito constitucional na grade curricular de escolas de rede publica e particular" de Paulo Motta Monte-Serrat, Thais Bueno, Victor Amadeu El Hauche. Disponível em: <http://pesquisas.uniseb.com.br/arquivos/A_INCLUSAO_DO_DIREITO_CONSTITUCIONAL_NA_GRADE_CURRICULAR.pdf.> Acesso em: 14 jun. 2014.

cidadania[9] participativa e resistir aos processos antidemocráticos que tem assombrado as sociedades ocidentais[10].

Silveira (2000) faz lembrar que do ponto de vista político a participação é a exigência fundamental para uma sociedade realmente democrática, "na qual o comportamento ético no espaço público seja a expressão de convivência de indivíduos, grupos e classes, na construção de um mundo comum" (SILVEIRA, 2000, 84).

Por essas razões, a Sociologia ser deve ser a disciplina a enfrentar essa questão, pois é a que pode dar melhores condições de além de conhecer o conteúdo da lei, pensar criticamente sobre ela, sua formação histórica e seus possíveis desdobramentos na construção de uma sociedade menos desigual.

Breve delimitação de conceitos: direitos humanos e direitos fundamentais

Segundo Zanetti (2014), a proveniência da noção de Direitos Humanos remonta ao iluminismo, revolução francesa e à constituição estadunidense, momentos em que ainda se falava dos direitos do cidadão. Apenas a partir de 1948 o termo se expande para todos os seres da espécie humana com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, cuja proposta é de que todo indivíduo, não apenas o detentor de direitos civis seja incluído nas ações estatais e suas metas de bem-estar social. Os Direitos Humanos ultrapassam a esfera nacional de direitos garantidos pela Constituição do país, pois "o corpo do indivíduo enquanto espécie *(bios*), e não apenas enquanto cidadão (*política*) passa a ser submetido a esferas de poder mais amplas que as limitações legais de um Estado Nacional" (ZANETTI, 2014).

O estabelecimento de um sistema nacional de garantia de direitos a todos os homens independente de sua nacionalidade seguiu ao trauma histórico das tragédias sofridas na Segunda Grande Guerra. Desta feita, direitos humanos são referentes à subjetividade da condição de ser humano a ter sua dignidade respeitada (ZANETTI, 2014 p. 34). Dentre os vários documentos internacionais que asseguram os direitos humanos (NASCIMENTO, 2012, p. 33), a Declaração acima referida é a que sistematiza os princípios fundamentais do homem e que foi aceita pela maioria dos governantes, os Estados signatários. Estes Estados firmam compromisso de garantir e proteger esses direitos.

Ao fazer isso, os Estados instituem internamente os direitos fundamentais, que são os direitos humanos positivados na Constituição de um país. Nesta esteira, são direitos fundamentais:

[9] O termo "cidadania" neste trabalho está de acordo com o caráter emancipacionista, presente em CAMPONEZ (2006, p. 24) : "Reis resgata o sentido emancipacionista do conceito de cidadania — ainda que tanto esse conceito quanto o de emancipação sejam variáveis e múltiplos —, porquanto é capaz de mobilização social de sujeitos coletivos dotados de autonomia, capazes de competir e divergir entre si, defendendo seus interesses e direitos, consolidando, assim, seus respectivos exercícios de cidadania e contribuindo também para a consolidação democrática da sociedade e do Estado."

[10] A respeito das ações antidemocráticas como paradigma de governo ver : AGAMBEN, Giorgio. Estado de exceção. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

> [...] aquelas regras e princípios que cada Estado, particularmente, entende ser o mínimo para garantir a todas as pessoas em seu território, de maior abrangência e positivado constitucionalmente [...] seu rol não está limitado aos dos direitos humanos, que visam garantir a existência digna da pessoa humana. São os direitos humanos efetivamente reconhecidos pelo ordenamento jurídico-positivo de um Estado determinado (NASCIMENTO, 2012, p. 36).

A Constituição Brasileira estabelece a República Federativa do Brasil como um Estado democrático de direitos regido pelos princípios fundamentais de soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, a partir dos quais positiva no título II, denominado Dos Direitos e Garantias Fundamentais, os direitos individuais e coletivos de direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade; os direitos sociais à educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados; direito à nacionalidade; o direito ao voto secreto e o direito à formação de partidos políticos.

Essas garantias, como já dito, não são suficientes para que haja na prática todas as benesses previstas formalmente. É preciso que haja a regulamentação desses direitos, através do processo legislativo que responde a uma pressão política dos grupos atuantes na sociedade. E é aqui que se faz primordial haver pessoas da sociedade civil, pelos meios de participação popular, como os Conselhos Municipais, por exemplo, participando desse processo, que é permeado por relações de interesses que precisam ser revertidas em participação democrática (CAMPONEZ, 2005). Ser educado politicamente implica ter conhecimento do ordenamento jurídico do qual se faz parte, as possibilidades e os meios de atuação, e isto pode ser adquirido desde cedo, na escola, pelo olhar sociológico que o ensino obrigatório de Sociologia nos currículos hoje faz ser possível.

Alguns empecilhos e possibilidades ao ensino de Sociologia

Santos e Casali (2009), ensinam que a transmissão do conhecimento social não é dotada de neutralidade, pois o currículo que o estabelece é permeado por relações de poder e expressa o equilíbrio de forças e interesses que regem o sistema de educação em um determinado período histórico, "tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico" (2009, p.211). Por essa lógica, todo currículo corresponde a uma disputa ideológica de poder por espaço. A inclusão de determinados temas leva à exclusão de outros, e assim a questão curricular torna-se um tema delicado.

O currículo, então, deve ser encarado como um "território a ser contestado diariamente" (SANTOS; CASALI, 2009, p.227), já que é por meio dele que se tem a possibilidade de legitimar o conhecimento que se pretende. Por essa razão, a busca da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos de ensino médio é uma vitória para os que percebem nela uma ferramenta de emancipação social. No entanto,

a Sociologia, por vezes, também é uma ferramenta para conformação social, como ocorreu no regime militar, e ainda ocorre Brasil afora quando inúmeros empecilhos são postos à efetivação de qualidade desse ensino nas escolas, como, por exemplo, a falta de formação suficiente de docente em Sociologia (SILVA, 2011; MOTTA, 2012).

Silva (2006; 2011) em suas pesquisas da formação das Ciências Sociais no Paraná e acerca do ensino de Sociologia tem enfrentado a questão curricular, e seus resultados mostram como os parâmetros curriculares se modificam no decorrer dos anos, ao corresponder ao contexto histórico das políticas de governo que o definem. Para tanto, ela estabelece dois modelos básicos de currículo: o científico e o regionalizado, sendo que há distinções no interior de cada um (SILVA, 2006, p. 2). Essas distinções delimitam o modo como a formação desses currículos, trataram as ciências humanas, e em especial a Sociologia na educação.

De modo geral, os currículos científicos baseavam-se no ensino das disciplinas tradicionais com relação às ciências de referência. Com o advento do período militar, o sistema educacional sofreu reforma total em todos os níveis, e o currículo do então 1º e 2º grau foi submetido à regionalização dos conhecimentos, que deixam de serem agrupados em disciplinas relativas às ciências humanas e naturais para serem reunidos em "áreas de aplicabilidade tecnológica imediata" (SILVA, 2006, p. 9). Como exemplo, dessa mudança, Silva aponta o ensino de literatura que passa então a ser o de Comunicação e Expressão e atesta que esta forma de conceber o currículo enfraqueceu as Ciências Sociais (História, Geografia) como disciplinas científicas ao serem transformadas em Estudos Sociais (SILVA, 2006, p. 10). É neste contexto que emerge a Educação Moral e Cívica no lugar do que poderia ser o ensino de Sociologia e de Filosofia "jogando fora séculos de reflexões, no caso da Filosofia e, pelo menos, cento e cinqüenta anos de Sociologia e Antropologia" (SILVA, 2006, p. 10).

Hoje, segundo Silva, tem-se um currículo de competências, herança do regionalizado do período militar, que dificulta ainda mais a estabilidade da Sociologia no âmbito curricular, uma vez que instaura a fragmentação das disciplinas. A autora entende que:

> [...] o fortalecimento dos currículos por competências, uma moderna forma de regionalização das disciplinas a partir dos conceitos de inter e transdisciplinaridade, mais a transversalidade, fez com que a situação da Sociologia fosse, mais uma vez, fragilizada. Qualitativamente, os problemas do ensino de Sociologia só foram agravados, uma vez que esse modo de compreender o currículo flexibilizou a contratação de docentes, eliminando as exigências de formação por área (SILVA, 2011, p. 247).

Essas dificuldades impõem limites de atuação, mas também impulsionam à luta por um lugar firme. O ensino de Sociologia pode aproveitar-se desse currículo de competências para mostrar sua essencialidade na educação, pois ao pensá-lo criticamente, frente a toda flexibilização que ele impõe, a Sociologia aponta para os perigos dos retrocessos da sociedade brasileira contemporânea, que ao mesmo tempo em que avança em um pontos, retrocede em outros (REZENDE, 2010), sendo que questões basilares como os direitos humanos, também sofrem retrocesso.

Contra este retrocesso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), ao tratar sobre o conteúdo estruturante de Direitos, Cidadania e Movimentos Sociais, definem que cidadania é a faculdade que os indivíduos têm de agir coletivamente, através dos movimentos sociais, para tornar plenos os direitos previstos em lei, pois que sua existência escrita por si só não surte efeitos práticos. As diretrizes discorrem que:

> A cidadania é a possibilidade dos indivíduos tornarem-se sujeitos atuantes, com seus direitos e deveres, o que implica a questão da inclusão/exclusão sociais. Entretanto, os direitos se tornam plenos se forem exercidos no cotidiano das ações das pessoas. Direito na lei, que não é exercido, é apenas direito formal, por isso, nestas Diretrizes, esta temática é vinculada à dos movimentos sociais, cuja existência está relacionada à criação de novos direitos ou ao respeito aos já inscritos na lei, implicando mobilização social e ação coletiva (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008, p. 89).

Esta assertiva serve de impulso para a realização da tarefa da Sociologia no interior das escolas básicas, na formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmos e agir coletivamente, pelos meios democráticos, em prol de seus interesses e contra as forças opressivas de desigualdades.

Considerações Finais

A questão dos direitos humanos, desde meados do século XX, tem sido imprescindível para a diminuição das violências sofridas devido à arbitrariedade estatal. No Brasil, muitos foram os avanços conquistados por meio desta ideia, assim como muitos os retrocessos. Por isso, é de suma importância que haja o esclarecimento de seu significado, bem como o conhecer das fontes jurídicas que a originou.

Em todos os níveis escolares, o ensino de Sociologia deve continuar ocupando o espaço da crítica, ainda que cercado de dificuldades, pois é uma das frestas na educação de conteúdos que podem gerar transformações sociais por meio da emancipação política dos indivíduos. No ensino básico, um dos passos a serem dados para a formação de jovens capazes de pensar criticamente e agir politicamente é o rompimento com a distância que há entre a sociedade cível e a lei. Na lei brasileira, há muitas garantias de direitos que em maioria quedam no papel devido à falta de exercício político para que tais direitos encontrem efetividade no cotidiano das pessoas. Há também ausência de garantias, que precisam ainda ser conquistadas. Saber agir politicamente implica no necessário conhecimento dos seus instrumentos de ação, a começar pelos princípios básicos que sustentam o ordenamento jurídico brasileiro, estes encontrados na Constituição de 1988, que por sua vez é moldada a partir dos princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Não basta, no entanto, ter conhecimento do que está escrito para que se possa "ser cidadão". O núcleo dessa atividade está num exercício filosófico de entender "o que é ser cidadão", "de onde vieram as leis", "que tipo de homem é produzido nessa

sociedade da qual faço parte e na qual preciso atuar"? É a crítica de "quem somos" que realiza a liberdade de pensar, guia das ações que levam à emancipação. A escola se considerada enquanto um espaço de formação de ideias cumpre este papel por meio da Sociologia.

Desta feita, a utilização da Constituição Brasileira de 1988 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 em sala de aula deve ser acompanhada não só do contexto histórico, mas também do contexto filosófico de sua produção, ainda que de modo elementar, uma vez que são documentos importantes que podem servir tanto para emancipar, ao serem utilizados consciente e democraticamente como instrumentos de disputa política, quanto para encobrir as injustiças de nosso tempo, quando o que está escrito permanece apenas no plano formal e serve de atestado meramente escrito para demonstrar que o Brasil já se constitui em um país democrático e de direito, abafando demandas importantes de movimentos sociais e outros setores da sociedade.

A efetivação dos direitos humanos em um país se dá pela efetivação dos direitos fundamentais garantidos constitucionalmente, além do cumprimento aos tratados internacionais de direitos humanos. A Constituição Brasileira de 1988 contém 250 artigos, mas é no artigo 5º, em 78 incisos, que ela estabelece a influência da Declaração dos Direitos Humanos de 1948, esta de 30 artigos, no ordenamento jurídico brasileiro e também oferece mecanismos para a efetivação.

Conhecer a fonte jurídica por meio do olhar sociológico e filosófico permite caminhar na construção do Estado Brasileiro, cujo fundamento legal há quase 30 anos sabe ser democrático, mas que na prática, em inúmeros casos, não passa de uma quimera. Este é um dos desafios a serem enfrentados pela Sociologia no âmbito escolar: preparar pessoas para serem livres ao saberem lidar com os instrumentos disponíveis para a disputa política e democrática pela efetivação dos direitos humanos que, afinal, devem ser de todos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção.* 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARAÚJO, Angélica Lyra de. *Juventude e participação política*: o jovem eleitor de Londrina. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - CCH. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2007. 181f.

BARROSO, Luís Roberto. *Curso de Direito Constitucional Contemporâneo:* os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

_____. *Projeto de Lei 6954/2013*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C1848721A05E42C68E64D8F167EBCEC1.proposicoesWeb2?codteor=1209892&filename=PL+6954/2013>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. *Projeto de Lei nº 1516/2008*. Disponível em:. <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/02ac6f279b568e24832566ec0018d839/6ed4e614412fb33683257441005883bf?OpenDocument>. Acesso em: 14 jun. 2014.

_____. *Parecer da comissão de constituição e justiça ao projeto de lei nº 1516/2008, que "institui o ensino da constituição federal nas escolas públicas do estado do rio de janeiro"*. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/e00a7c3c8652b69a83256cca00646ee5/30d9ac49f019d4a883257443004f3820?OpenDocument>. Acesso em: 14 jun. 2014.

CAMPONEZ, Adriana Andrela. *A politização do urbano:* a experiência dos moradores do Jardim União da Vitória na conquista dos direitos de cidadania e da cidade. Dissertação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina - CCH. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. 2005.

CANÁRIO, Pedro. *Constituição brasileira é das mais avançadas do mundo*. In: Consultor Jurídico. 2013. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2013-out-16/constituicao-brasileira-avancadas-mundo-luigi-ferrajoli>. Acesso em: 22 de ago. 2014.

ELIAS, Norbert. *Envolvimento e Alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FRAGOSO, Rui C. R. *A Constituição de 1988: sua eficácia e sua reforma*. Disponível em: http://jus.com.br/artigos/113/a-constituicao-de-1988-sua-eficacia-e-sua-reforma#ixzz3B8u06Oak>. Acesso em: 22 de ago. 2014.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org). *Sociologia e juventude no Ensino Médio:* formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 15 a 30.

LEITE, Gisele Pereira Jorge. Constitucionalismo e sua história. In: *Âmbito Jurídico:* Rio Grande, XIV, n. 94, nov, 2011. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10611>. Acesso em: 14 jun. 2014.

MONTE-SERRAT, Paulo M. BUENO, Thais; HAUCHE, Vitor A. El, *Direito e educação:* a inclusão do direito constitucional na grade curricular de escolas de rede publica e particular. Disponível em: <http://pesquisas.uniseb.com.br/arquivos/A_INCLUSAO_DO_DIREITO_CONSTITUCIONAL_NA_GRADE_

CURRICULAR.pdf> Acesso em: 24 jun. 2014.
MOTTA, Átila Rodolfo Ramalho. *Que Sociologia é essa*? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 200 fls.

NASCIMENTO, Luiz Augusto Silva Ventura. *As dificuldades de implementação dos direitos humanos em um contexto de extrema desigualdade social:* estudo sobre as ações de combate ao trabalho escravo no Brasil. Monografia. Especialização em Ensino de Sociologia. UEL. 2012.

NUNES, Marcela de Oliveira. *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a Realidade da Escola Pública.* Dissertação. Mestrado em Educação. UEL. 2013.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* 1948. Disponível em: http://unicrio.org.br/img/DeclU_D_HumanosVersoInternet.pdf. Acesso em 22 ago. 2014.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia*, Governo do Estado do Paraná, 2008.

RETRATOS da Leitura no Brasil. Instituto Pró-Livro Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

REZENDE, Maria José de. *A democracia como transformação global da sociedade e dos indivíduos em Norbert Elias.* Polis [En línea], 32 | 2012, Puesto en línea el 30 agosto 2012. Disponível em: <http://polis.revues.org/6612> DOI : 10.4000/polis.6612. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. A simultaneidade de processos civilizacionais e descivilizacionais no Brasil após a década 1950. Nómadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 27 (2010.3). Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/27/mjderezende.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

SANTOS, Adriana Regina Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. Currículo e Educação: Origens, Tendências e Perspectivas na Sociedade Contemporânea. *Revista Olhar de professor.* Ponta Grossa, 12(2): 207-231, 2009. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1509>. Acesso em: 13 jun. 2014.

SANTOS, Jaqueline Fabeni. Práticas de ensino de Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Fundamental: um levantamento preliminar. In: LIMA, Angela Mª Sousa [et al] (org). *Estágio, formação e trabalho docente:* experiências das jornadas/cursos do FOPE/PRODOCÊNCIA. Londrina: UEL, 2013.

SILVA, Ileizi L. F. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002).* 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. A Configuração dos sentidos do ensino das Ciências Sociais/ Sociologia no estado do Paraná (1970-2002). In: OLIVEIRA, Dijaci; RABELO, Danilo; FREITAS, R. A. *Ensino de Sociologia:* currículo, metodologia e formação de professores. Goiânia: UFG\FUNAPE, 2011. p. 39-87.

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. *O Significado da participação no poder Local*. Cultura Vozes: Rio de Janeiro. n. 5, v. 94, set-out, 2000.

SPAGNUOLO, Sérgio. A opinião e o desconhecimento sobre direitos humanos. Observatório da Imprensa. *Caderno da Cidadania*. Edição 785. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed785_a_opiniao_e_o_desconhecimento_sobre_direitos_humanos>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ZANETTI, Fernando Luiz. Os Direitos Humanos como mecanismo de governo da população. In: *Percursos: Formação em Psicologia.* Org. Tiago Cassoli. Bauru: Canal 6, 2014 [No prelo].

Epistemologia:
sugestões para o ensino de Filosofia

Claudiney José de Sousa[1]

Introdução

Durante muito tempo, em nosso país, o Ensino Superior tem sido o foco das atenções na pauta educacional. O Ensino Fundamental e Médio quase sempre foram concebidos apenas como meios para o ingresso do estudante no Ensino Superior. Este pensamento equivocado traz consigo uma série de consequências desastrosas para a Educação como um todo. Talvez a mais evidente delas esteja relacionada a péssima qualidade da formação de nossos alunos. E aqui, quando nos referimos à "qualidade da formação" não estamos pensando apenas na conhecida "preparação para o mercado de trabalho", mas sobretudo na precária formação humanística, ética, cultural – a formação para o exercício pleno da cidadania.

Visando a dar uma contribuição muito modesta a este debate, nos propomos a refletir especificamente sobre o caso do ensino de filosofia no Nível Médio. Para sermos ainda mais precisos, nossa contribuição se restringirá a algumas sugestões para o tema 'epistemologia', que poderá, em alguma medida, auxiliar-nos também nas discussões de temas afins como filosofia da ciência e filosofia da linguagem. Um questionamento importante, que deve nortear nosso trabalho, diz respeito ao acesso de nossos alunos às fontes adequadas para o estudo destes temas: por que, em geral, são obrigados a receber informações de "segunda mão", fornecidas por manuais, se podem ter acesso às obras dos próprios filósofos? Talvez a desculpa seja a de que, além de didáticos, estes manuais nos proporcionem uma visão geral da disciplina. Como preparar um aluno para o vestibular se nos restringirmos à discussão mais aprofundada de alguns poucos temas e autores?

Parece-nos que um ensino de filosofia contrário às exigências mercadológicas e "profissionalizantes" colocaria em risco a própria manutenção da filosofia no Ensino Médio. Todos sabemos que a exigência da filosofia nos processos seletivos para ingresso no Ensino Superior tem se convertido em uma espécie de justificativa para sua manutenção no Ensino Médio e um dos trunfos dos professores para "argumentar" a respeito de sua suposta "utilidade e importância". Por outro lado, nossa adequação à essa exigência da "educação mercadológica" corrompe a essência da própria filosofia – se concebida como a arte da contestação, do embate de ideias, da crítica, da problematização e do debate.

A partir destes pressupostos pretendemos fazer uma análise que, em alguma medida, está na contramão daquilo que tem sido o ensino de filosofia, não apenas no Ensino Médio, mas no próprio Ensino Superior.

[1] Doutor em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Teoria do Conhecimento/Epistemologia e atualmente Professor do departamento de filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: claudineyuel@hotmail.com

É possível ensinar a filosofar?

Nas "Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em filosofia", as habilidades e competências esperadas de um profissional da educação formado nesta área são a "capacidade para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas nos diversos campos do conhecimento"[2]. O documento não fornece (também porque não é seu objetivo) uma explicação sobre o que seria esse "modo especificamente filosófico de formular e solucionar problemas". Não há uma fórmula para se ensinar a filosofar. O que temos é um longo e duradouro aprendizado com aqueles que praticaram e praticam o filosofar. A tarefa de explicar o que é a filosofia envolve também o estudo da História da Filosofia e já se converte no próprio filosofar. Nesse sentido, fazer filosofia e fazer história da filosofia são atitudes que "quase se confundem". Ao estudar filosofia aprendemos a criar conceitos, mas o fazemos apenas na medida em entramos em contato com aqueles que nos fornecem o modelo das grandes teorizações filosóficas. Mas precisamos avaliar melhor a maneira como educadores e educandos tem lidado com o ensino de filosofia e com o ensino da história da filosofia.

Pensando nestas dificuldades na definição do que é filosofia e do que é o filosofar, nos propomos a resgatar, resumidamente, uma das grandes teorizações filosóficas como modelo para uma leitura de nosso próprio tempo. Nosso objetivo é fazer uma breve análise da epistemologia de David Hume, mais especificamente de sua teoria da crença e da errônea associação de sua epistemologia a um suposto ceticismo radical. A justificativa da escolha deste tema também está atrelada ao fato de que a epistemologia é uma das disciplinas filosóficas que mais se aproxima de uma possível resposta acerca do tipo de conhecimento que é a filosofia. A este respeito vale lembrar a definição de filosofia apresentada por Paschoal em seu artigo "Da especificidade da filosofia ao seu ensino". Neste artigo o autor afirma que a filosofia é "a arte de quebrar a naturalidade com que normalmente são utilizadas as palavras e os conceitos. Um modo de reflexão que não se restringe aos objetos do conhecimento, mas busca compreender o próprio ato de conhecer" (PASCHOAL, 2013, p. 18). Paschoal ainda complementa que a filosofia "não se limita à indagação por verdades particulares", mas coloca a questão a respeito dos "pré-requisitos do modo humano de conhecer e também sobre os critérios, as condições do conhecimento" (PASCHOAL, 2013, p. 18).

Diante do desafio de ensinar um conhecimento tão amplo e complexo, produzido ao longo de mais de vinte e cinco séculos, precisamos ser modestos e minimizar nossas expectativas quanto ao alcance de nossas propostas. Sabemos que não há uma única filosofia, mas muitas filosofias; a de David Hume é apenas mais

[2] Parecer do CNE/CES 492/2001.

uma sugestão no gigantesco e interminável debate filosófico. Segundo Schlesener "a filosofia não se apresenta como um sistema explicativo, mas como um pensamento aberto, histórico, inacabado e sempre recomeçado, que enfrenta o paradoxal, o ambíguo e o contraditório, a desencadear sempre novas reflexões. Nem por isso deixa de ser um trabalho rigoroso, um procedimento detalhado, que, muitas vezes, não se conclui no curso de uma vida" (SCHLESENER, 2013, p. 8).

Analisaremos, portanto, a filosofia de Hume como um exemplo da prática filosófica na história da filosofia – como um modelo para a chamada "formulação e resolução de problemas filosóficos". Faremos alguns apontamentos sobre seu ceticismo e sua noção de *crença*, com o objetivo de estimular o educando a pensar e a apoiar-se em textos filosóficos para refletir sobre seu cotidiano. Como afirma Schlesener (2013, p. 8) "conhecer o discurso do outro para conhecer-se a si mesmo".

Apresentando a teoria da crença causal de David Hume

Nas obras em que trata de epistemologia, Hume demonstra sua discordância com relação à antiga concepção de conhecimento, qual seja, aquela segundo a qual conhecimento é "crença verdadeira justificada" (PLATÃO, 1963, p. 206). Sua divergência com a antiga concepção está centrada no conceito de crença. Diferentemente da concepção apriorista, Hume atribui à crença importante estatuto epistêmico.

A primeira tarefa de Hume em sua teoria da crença (T. 1.3.7 e EHU. 5.22)[3] é estabelecer a natureza da crença a partir de duas etapas distintas: i) mostrar que a diferença entre crença e ficção não pode estar numa ideia adicional acrescentada à ideia a que damos assentimento e ausente naquela que é mera ficção. A diferença entre a simples concepção da existência de um objeto e a crença nesse objeto só pode estar na maneira como o conhecemos (T. 1.3.7.1-2 e EHU. 5.10-11); ii) mostrar que a noção de crença não diz respeito às relações de ideias, em que somos necessariamente determinados a concebê-las de uma maneira particular (é impossível pensar algo contrário a uma demonstração). A noção de crença diz respeito apenas ao âmbito das questões de fato e existência, em que ambos os lados da questão são igualmente possíveis. Neste caso, a crença produz uma diferença entre a concepção a que damos nosso assentimento e aquela de que discordamos, na medida em que muda a maneira como as concebemos. Ela altera essas ideias ao aumentar ou diminuir sua força e vividez, ou seja, ao dar às ideias uma força e vividez adicionais mediante uma relação com uma impressão presente (T. 1.3.7.3-5 e EHU. 5.11). Daí a primeira definição humiana de crença no Tratado: "UMA IDEIA VÍVIDA RELACIONADA OU ASSOCIADA COM UMA IMPRESSÃO PRESENTE" (T. 1.3.7.5, maiúsculas do

[3] A partir daqui utilizaremos apenas '*Tratado*' e '*Investigação*' para nos referirmos às essas duas obras básicas para o estudo de sua epistemologia. As citações e referências ao *Tratado* foram retiradas da edição de David Fate Norton and Mary J. Norton, de 2005, e seguirão o seguinte modelo: T.[livro].[parte].[seção].[parágrafo]. As citações e referências às *Investigações* foram retiradas da edição de Tom L. Beauchamp, de 1999, e seguirão o seguinte modelo: EHU.[seção].[parágrafo].

autor).

Na *Investigação*, embora expresse a dificuldade de definir esse "sentimento", Hume arrisca, mesmo assim, uma primeira definição muito próxima daquela oferecida no Tratado, dizendo que "a crença nada mais é que uma concepção mais vívida, vigorosa, enérgica, firme e constante, de um objeto, do que jamais seria possível obter apenas pela imaginação" (EHU. 5.12), um ato mental que torna as realidades mais presentes à mente que as ficções da imaginação. Tendo em vista estas definições, Hume considera que nossas inferências causais (um dos elementos mais importantes de sua concepção epistemológica) são determinadas não pela razão, mas pelo costume ou um princípio de associação (a impressão de um objeto presente gera uma ideia ou crença no objeto constantemente associado a ele) (T. 1.3.7.6). Isso mostra que crença difere de ficção não na natureza ou na ordem de suas partes, mas na maneira como é concebida e sentida pela mente; ela é apenas essa maneira particular – gerada pelo hábito – de formar uma ideia, que nos permite distinguir, pela vivacidade, o juízo das meras ficções da imaginação (T. 1.3.7.7).

Hume acrescentará que a diferença entre ficção e crença não reside apenas nos graus de força e vivacidade, complementando essa explicação em T. 1.3.8, T. 1.3.9 e T. 1.3.10, no *Apêndice* do *Tratado* e na *Investigação*. Em T. 1.3.7 havia enfatizado que o sentimento especial que constitui a crença é apenas a força e vivacidade das ideias, mas reforça essa concepção em T. 1.3.8, a partir de uma máxima da natureza humana, segundo a qual "quando uma impressão qualquer se nos torna presente, não apenas transporta a mente para as ideias a ela relacionadas, mas igualmente comunica-lhes parte de sua força e vivacidade" (T. 1.3.8.2; itálicos do autor), propondo também alguns mecanismos (referentes aos casos de associação por contiguidade, semelhança e causação) para apoiá-la.

Na *Investigação*, Hume analisa a possibilidade de mostrar que também em outras relações (semelhança, contiguidade e causação) a mente alcançaria uma concepção mais forte e constante dos objetos correlativos, como já havia feito no *Tratado*. Na verdade, o que Hume investiga aqui é se estes princípios são capazes de levar a mente a uma concepção mais forte e estável dos objetos relacionados, assim como ocorre com a crença mediante a relação de causa e efeito. Ao fazê-lo o autor constata que, em todos estes casos, a crença no objeto é sempre pressuposta. Situação que não se aplica à causalidade. Ela não pressupõe a crença, uma vez que é o ponto de partida para a crença. É ela quem gera a crença. Segundo Hume, sem a crença os objetos não teriam nenhuma influência sobre a mente. Além disso, para chegar a essa conclusão é preciso estar ciente de que a crença é o resultado da causação (EHU. 5.18-20).

Hume parece ter revisto a concepção de que a vivacidade é o critério exclusivo da crença. É possível perceber que em T. 1.3.10.10 e em EHU. 5.11.13, Hume passa a caracterizar a crença como uma sensação especial, embora mantenha a vivacidade

como noção central, porém não mais exclusiva. Além de estabilidade e intensidade, Hume passa a exigir que esse sentimento surja da conjunção regular de fenômenos, ou seja, que tenha uma base experimental (CHIBENI, 2006 p. 1-17).

Segundo Hume, "o sentimento de crença não passa de uma concepção mais intensa e estável do que a que acompanha as meras ficções da imaginação, e [...] essa *maneira* de conceber surge da conjunção costumeira do objeto com algo presente à memória ou aos sentidos" (EHU. 5.13; itálico do autor).

Uma vez que a razão é insuficiente para oferecer critérios últimos para o conhecimento provindo da experiência, Hume não teria outra alternativa a não ser examinar as circunstâncias de formação da crença e encontrar nelas próprias seu critério para nosso assentimento. Hume conclui, dessa forma, que "todo raciocínio provável não é senão uma espécie de sensação [*feeling*]" (T. 1.3.8.12) ou uma ideia que me atinge de modo mais forte. Hume lembra, ainda, que todo esse processo é possível por conta do hábito ou costume. Ele é a única conexão ou princípio que podemos descobrir entre os objetos. Mediante esse princípio, a experiência passada atua sem que tenhamos tempo para refletir (T. 1.3.8.12-13).

Sempre que um objeto qualquer é apresentado à memória ou aos sentidos, ele imediatamente, pela força do hábito, leva a imaginação a conceber o objeto que lhe está usualmente associado, e essa concepção é acompanhada de uma sensação ou sentimento que difere dos devaneios soltos da fantasia (EHU. 5.11).

Por isso, Hume dirá que a crença é uma concepção de um objeto "mais vívida, vigorosa, enérgica, firme e constante do que jamais seria possível obter apenas pela imaginação" (EHU. 5.12); um ato mental que torna as realidades mais presentes a nós que as ficções, dando-lhes peso e influência maiores sobre o pensamento. Dessa forma, mesmo com toda liberdade e poder de alterar nossas ideias, a imaginação sozinha jamais poderia gerar crença, porque ela "não consiste na natureza particular ou ordem de nossas ideias, mas na *maneira* como são concebidas e no *sentimento* que trazem à mente" (EHU. 5.12; itálicos do autor).

A filosofia a partir de problemas: o caso de David Hume

Ao abordar a epistemologia de David Hume como um caso típico daquilo que Paschoal chama de "quebrar a naturalidade com que normalmente utilizamos palavras e conceitos" logo percebemos que conceitos fundamentais para a epistemologia Moderna e Contemporânea como 'crença', 'verdade', justificação' e 'conhecimento' são tema de debate desde a Grécia Antiga. Platão, por exemplo, já havia procurado sintetizar as referidas discussões definindo conhecimento como "opinião verdadeira acompanhada de explicação racional" (PLATÃO, 1963, p. 206). Não é nosso propósito discutir, especificamente, a definição de cada um destes termos ou avaliar se os três componentes da definição de Platão realmente dão conta de explicar a totalidade do complexo

tema do conhecimento. Destacaremos apenas o fato de que Hume, ao debruçar-se sobre um destes conceitos, notadamente o conceito de 'crença', acabou promovendo, consequentemente, uma reavaliação dos próprios conceitos de 'conhecimento', 'verdade', 'opinião', 'justificação' e da própria 'crença', o que o coloca definitivamente no cenário das discussões epistemológicas moderna e mesmo contemporânea. Em outras palavras, Hume não se contentou em lidar com estes conceitos da mesma maneira que Platão. Mesmo reconhecendo a importância da filosofia antiga, Hume se deu conta de que a epistemologia Moderna exigia não apenas uma ressignificação dos velhos conceitos, mas uma criação de novos conceitos para uma nova época.

As abordagens epistemológicas de Hume também acabaram sugerindo toda uma nova problemática para os estudiosos de filosofia Moderna. Algumas das questões sugeridas por seu novo modo de pensar são: **i)** em suas abordagens sobre as noções de 'conhecimento' e 'crença', ele estaria entendendo por estes conceitos o mesmo que os filósofos anteriores? **ii)** Hume estaria adotando uma definição de conhecimento aos moldes da definição tradicional (a de Platão, por exemplo)? **iii)** conceitos como 'verdade' e 'justificação' teriam ocupado um lugar de destaque em suas discussões epistemológicas? **iv)** a própria noção de 'crença', de Hume, não estaria em total discrepância com o conceito comumente encontrado na epistemologia tradicional? Estas são algumas das muitas questões que poderíamos sugerir também a nossos educandos no sentido de instiga-los a buscar nos textos do próprio autor não apenas elementos para uma possível solução dos problemas apresentados, mas também novos e desafiadores questionamentos. Neste encadeamento entre respostas provisórias e novos problemas vamos construindo a interminável corrente do filosofar. Uma corrente constituída de novos e velhos conceitos, novas e velhas significações, novos e velhos problemas.

Sabemos que nem o próprio Hume tem respostas definitivas para as muitas dificuldades sobre sua própria teoria da crença. O que sabemos apenas é que Hume defende uma noção muito peculiar de 'crença' e, consequentemente, de vários outros conceitos de sua epistemologia, o que foi uma das principais razões para que houvesse inúmeras divergências sobre seu pensamento. Ao abordarmos sua teoria da crença, por exemplo, vemos que muitos conceitos que figuravam na filosofia clássica reaparecem, em sua epistemologia, com uma nova significação. É o caso de 'razão', 'imaginação', 'conhecimento', 'hábito', etc. Como diz Monteiro, "sua originalidade não reside apenas na referência a princípios "novos" (como 'hábito' e 'associação'), mas também no sentido modificado que atribui a alguns dos velhos termos" (MONTEIRO, 1983, p. 150).

Isso significa que é importante saber o que Platão e Hume pensam sobre crença, por exemplo. E nesta medida estamos fazendo História da Filosofia. Mas parece-nos ainda mais importante avaliar o alcance das abordagens destes filósofos e verificar a necessidade (ou não) de uma ressignificação destes conceitos ou a criação de novos conceitos para a filosofia de nosso tempo. Que sentido teria apenas consultar manuais para encontrar neles (como encontramos em dicionários) uma resposta, uma definição,

uma significação, se esta resposta, definição ou significação pode ser construída a partir do nosso diálogo com estes próprios filósofos (diálogo que se efetiva na leitura de suas obras)? Um diálogo intermediado, é claro, pelo professor de filosofia, que será sempre o facilitador do debate filosófico.

A título de ilustração mostraremos, na sequência, como é possível fazer duas interpretações absolutamente divergentes a partir da leitura das mesmas obras de um autor – no caso de Hume, uma leitura cética e uma leitura naturalista. Nosso propósito é mostrar que os comentadores da filosofia ou da história da filosofia podem auxiliar-nos na resolução de problemas filosóficos, mas nunca podem substituir inteiramente as fontes primárias, sob pena de fazermos um estudo da filosofia do comentador e não do filósofo que pretendemos estudar.

Ceticismo: uma das interpretações sobre a epistemologia de Hume

A visão comumente difundida pelos manuais sobre David Hume no Ensino Médio e mesmo na Graduação é compatível com uma concepção tradicional segundo a qual ele seria um dos maiores representantes do ceticismo na filosofia Moderna. A famosa crítica de Hume às noções de causalidade e substância teria demolido não só a metafísica e a religião, como teria colocado em xeque a possibilidade da ciência natural e da própria filosofia. Nos perguntamos, então, por que não dar a oportunidade ao aluno de fazer uma outra leitura das obras deste autor? Não poderia ele ver Hume não apenas como cético ou preocupado somente com o caráter empírico do conhecimento? Por que não uma leitura que destaque os aspectos positivos do conhecimento, bem como seus compromissos com uma nova epistemologia (talvez um compromisso com um realismo epistemológico, com a epistemologia normativa, com os fundamentos da ciência natural, com novas possibilidades e limites do conhecimento e, por que não?, com a metafísica). Por que não sugerir que o próprio estudante de filosofia possa pesquisar e avaliar, nos textos de Hume e, na sequência, dos comentadores de suas obras, evidências que comprovem (ou não) o que, em geral, se tem ensinado sobre seu pensamento.

Imaginemos que um estudante de filosofia, ao invés de ler as obras sobre epistemologia do próprio Hume opte por ler alguns comentários a respeito do tema, ou que seja conduzido pelo professor a ler os referidos comentários. Além disso, imaginemos que os comentadores escolhidos concordem em um ponto: Hume foi um cético radical. Por fim, imaginemos que estes comentadores sejam, por exemplo, os senhores Thomas Reid, Thomas Hill Green e Bertrand Russell. Vejamos, então, que informações este educando teria de nosso filósofo – lembrando que, ainda não foi dado à Hume o direito de se pronunciar.

Segundo a leitura dos referidos comentadores, muitas passagens das duas principais obras sobre a epistemologia de Hume (*Tratado da Natureza Humana* e

Investigação sobre o Entendimento Humano[4]) podem ser dadas como evidência para a defesa de aspectos negativos em sua filosofia. Por esta razão, estes comentadores, desde o século XVIII e até recentemente, julgam que sua epistemologia deve ser caracterizada principalmente por seus aspectos céticos. Os proponentes desta concepção estão preocupados em compreender o sentido, o alcance e o objetivo de seu ceticismo. Para alguns, Hume teria defendido uma espécie de ceticismo pirrônico[5]; para outros, um tipo de ceticismo mais moderado ou acadêmico. Haveria também diferenças de grau ou intensidade entre as posturas céticas adotadas por Hume em suas obras[6]. Diferenças à parte, todos tendem a destacar que Hume era simplesmente, ou mesmo principalmente, um cético. Acreditam que o ceticismo teria desempenhado um importante papel em sua epistemologia. Mas, que significa exatamente dizer, para eles, que Hume é cético? Em geral, significa que Hume coloca em questão as bases para nossas crenças fundamentais (crenças causais, crença na existência de corpos, crença na identidade pessoal). Significa dizer que Hume teria minimizado o papel da razão como fator normativo na avaliação dessas crenças. A falta de fundamentação do sistema de crenças, na epistemologia de Hume, seria o grande foco das principais leituras de suas obras, até o início do século XX.

Por que os principais intérpretes tradicionais da filosofia de Hume, notadamente Thomas Reid, Thomas Hill Green e Bertrand Russell foram levados a considerar sua epistemologia a partir do enfoque cético? Por que estes autores não puderam ver, em Hume, um filósofo preocupado ou empenhado, *também* (e talvez fundamentalmente – como defendem outras interpretações), em justificar o conhecimento a partir de *outras* bases que não a razão clássica. Uma vez que o foco de nossa pesquisa é compreender como a antiga interpretação influencia as decisões sobre a teoria epistemológica humiana, destacaremos o fato de que, entre outras coisas, o que está na base desta postura interpretativa é uma concepção específica de conhecimento e crença, ou seja, a ideia de que 'conhecimento' deve ser caracterizado ainda aos moldes tradicionais: "conhecimento é crença verdadeira justificada". Veremos que, para estes autores, Hume não consegue, em sua epistemologia, atender aos requisitos dessa definição tradicional, na medida em que sua teoria do conhecimento estaria centrada em noções carentes de *status* epistêmico como 'hábito', 'imaginação' etc. Seu pensamento não se sustentaria em razão de seus argumentos céticos revelarem a impossibilidade do conhecimento e da justificação das crenças pela razão. Se, para a concepção tradicional, uma crença só pode

[4] A partir daqui utilizaremos apenas '*Tratado*' e '*Investigação*' para nos referirmos às essas duas obras básicas para o estudo de sua epistemologia. As citações e referências ao *Tratado* foram retiradas da edição de David Fate Norton and Mary J. Norton, de 2005, e seguirão o seguinte modelo: T.[livro].[parte].[seção].[parágrafo]. As citações e referências às *Investigações* foram retiradas da edição de Tom L. Beauchamp, de 1999, e seguirão o seguinte modelo: EHU.[seção].[parágrafo].

[5] Uma forma de ceticismo radical, atribuída primeiramente ao filósofo grego Pirro de Élida (365-275 a.C). Pirro teria sido o verdadeiro fundador do ceticismo.

[6] Plínio Junqueira Smith, em seu *O ceticismo de Hume*, deixa claro que definir o tipo de ceticismo defendido por Hume, em suas obras, já é um trabalho bastante complexo, uma vez que, "o termo recebe várias qualificações por parte de Hume: "ceticismo total", "ceticismo moderado ou mitigado", "ceticismo pirrônico", "ceticismo acadêmico", "ceticismo antecedente", "ceticismo conseqüente", "ceticismo vulgar", "ceticismo filosófico", "ceticismo determinado" (SMITH, 1995, p. 14; aspas do autor).

ser caracterizada como conhecimento se for crença racional, ou seja, se conhecimento requer racionalidade, não há conhecimento possível na filosofia de Hume.

Outra concepção básica, defendida pelas leituras de Reid, Green e Russell é a de que Hume representa a conclusão de um movimento filosófico iniciado por Locke e levado adiante por Berkeley (AYER, 2003, p. 27). Segundo os comentadores do enfoque cético, a tarefa de Hume, no projeto filosófico empirista, seria a de questionar certos aspectos das filosofias de seus predecessores e levá-las a uma conclusão lógica (LOCKE e BERKELEY). O resultado deste empreendimento seria um inevitável ceticismo. A marca verdadeiramente humiana seria este inflexível e completo ceticismo, que traria dificuldades para sua própria filosofia (um pensamento inconsistente, contraditório e autodestrutivo). Hume teria negado, inteiramente, a realidade objetiva da causalidade, do mundo externo e do próprio 'eu'; uma concepção que, na verdade, teria arruinado o empirismo desenvolvido por seus antecessores.

Naturalismo: uma outra interpretação sobre a epistemologia de Hume

Durante o século XX assistimos a um fenômeno completamente novo nas interpretações sobre a filosofia de Hume. Quando já se tinha estabelecido, tacitamente, que visões diferentes sobre a filosofia de Hume eram aceitáveis, desde que não fugissem daquela base interpretativa cética (como de fato diferem as discussões de Reid, Green e Russell, sem perder de vista aquela interpretação padrão), ocorreu uma verdadeira "virada interpretativa" na filosofia deste autor, liderada por dois filósofos que se tornaram emblemas de um novo enfoque sobre seu pensamento: Norman Kemp Smith[7], no início do século XX, e Nelson Goodman[8], em meados do mesmo século. Cada um deles, de forma independente – e o segundo trabalhando num escopo muito mais restrito do que o primeiro, e sem a intenção de, como ele, fazer história da filosofia –, mostrou a necessidade de se promover uma mudança radical nas considerações sobre a filosofia de Hume, em especial sobre sua epistemologia. Sem desconsiderar absolutamente o lado cético de seu pensamento, Kemp Smith e Goodman acabam esclarecendo os motivos da insatisfação da antiga interpretação e lançando um olhar crítico e inovador sobre a filosofia de Hume. Podemos dizer que um novo "cenário de pensamento" se descortina, dando origem a novas e fecundas leituras – algumas delas até mesmo com o propósito de conciliar as duas grandes interpretações aqui discutidas (a cética e a naturalista), como as de John Wright, Galen Strawson e Edward Craig, que veremos no próximo capítulo.

Kemp Smith não só procura mostrar por que a filosofia de Hume parecia contraditória, enigmática e paradoxal, como também explicar a insatisfação de seus leitores tradicionais, que demonstravam ver suas expectativas frustradas com a

[7] Em 1905 Kemp Smith publica o artigo "The Naturalism of Hume" (I e II), onde fica clara a defesa do naturalismo epistemológico em Hume. Este pensamento é apresentado de forma mais completa em *The Philosophy of David Hume* de 1941.

[8] Uma nova interpretação da filosofia de Hume é sugerida em seu *Fact, Fiction, and Forecast*, de 1954.

leitura das obras daquele autor. Vários elementos comporão sua maneira de restituir ao pensamento de Hume a inteligibilidade requerida até mesmo pelos interpretes tradicionais: a falta de clareza dos textos do próprio Hume; interpretações que privilegiam uma ou outra de suas obras, sem considerá-las em conjunto; o engano sobre as principais influências de seu pensamento; o fato de que Hume não era apenas um continuador da tradição empirista inglesa, mas um filósofo revolucionário; que Hume precisaria sim destruir o velho edifício do conhecimento, mas para construí-lo sobre novas bases; que não é impossível que haja continuidade entre aspectos céticos e positivos em sua epistemologia; que esse empreendimento também exige a elaboração de novos conceitos e/ou a completa redefinição de outros; que a ciência empírica, para Hume, é apenas um modelo para a investigação filosófica, que continua sendo seu primeiro e principal objetivo. A consideração de todos esses elementos, em conjunto, permitirão a Kemp Smith visualizar um "novo Hume".

Quanto a Goodman, apesar de suas breves incursões sobre o pensamento de Hume, também advogou uma verdadeira subversão no modo de se considerar a filosofia de Hume. Ao fazer referências ao autor quando trata do problema das inferências indutivas em seu *Fact, Fiction, and Forecast,* de 1954, embora adote a terminologia usual para se referir à questão, demonstra não concordar com a leitura de fundo da antiga interpretação, mas, pelo contrário, acaba desferindo contra ela um duro golpe e propondo um retorno ao sentido propriamente humiano no tratamento do "problema da indução" e de alguns outros problemas da filosofia de Hume. Quanto ao "problema da indução", esclarece a diferença entre a busca de uma justificação, no sentido forte do termo, para nossas crenças indutivas – o que Hume não teria pretendido – e uma descrição da origem e das circunstâncias nas quais estas crenças são geradas. Segundo Goodman, ao lidar com a origem das crenças, Hume já estaria tratando da questão da validade destas crenças (GOODMAN, 1954, p. 68), o que não o isenta de tratar de tema estritamente epistemológico. Com isso, o autor restitui o caráter epistemológico às discussões filosóficas de Hume, negado pela antiga interpretação. Mais do que isso, Goodman propõe, também, que Hume rompe com a concepção apriorista tradicional ao reconhecer que, diante da falibilidade de nossos sistemas cognitivos, a única resposta razoável para o chamado "problema da indução" é aquela que recorre a sub-processos históricos e psicológicos que produzem causalmente estados de crenças – atitude própria de enfoques epistemológicos naturalizados como o dele próprio (Goodman).

Considerações Finais

Os dois últimos tópicos do texto mostram interpretações absolutamente divergentes sobre o pensamento do mesmo filósofo. Na verdade, leituras enviesadas que poderíamos fazer da filosofia de um mesmo autor. Não significa que sejam leituras pobres ou incorretas, são apenas as leituras daqueles comentadores – e isso devemos respeitar. O que queremos esclarecer é que estas não precisam ser a únicas

leituras de nossos educandos. Não estamos sugerindo que não devamos entrar em contato com estas informações (com as informações da História da Filosofia). O que estamos sugerindo é apenas uma simples inversão deste processo. Que tal ouvirmos primeiramente o próprio David Hume e, na sequência, os comentários a seu respeito?

Acreditamos que o procedimento tradicional no ensino de filosofia tem falhas graves neste aspecto em particular. A necessidade de respostas prontas, o receio do erro, a desculpa da dificuldade de leitura dos textos complexos e a defesa do ensino geral tem sido uma das marcas desta disciplina que em nada se parece com Filosofia.

Referências

AYER, A. J. *Hume.* São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n° 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de julho de 2001.

CHIBENI, S. S. Hume e as Crenças Causais. In.: AHUMADA, J., PANTALONE, M. e RODRÍGUEZ, V. (eds.), *Epistemologia e História de la Ciência,* vol. 12. (Seleccion de trabajos de las XVI Jornadas de Epistemologia e História de la Ciência.) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2006, pp. 143-49.

GOODMAN, N. The New Riddle of Induction. In.: *Fact, Fiction and Forecast.* 4a ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

HUME, D. *A Treatise of Human Nature.* D. F. Norton and M. J. Norton (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2000 [1739], (Reimpressão corrigida, 2005.)

HUME, D. *An Enquiry Concerning Human Understanding.* L. A. Selby-Bigge and P. H. Nidditch (eds.) Oxford: The Claredon Press. 1975 [1748].

MONTEIRO, J. P. Kant Leitor de Hume, ou o "Bastardo a Imaginação". *Discurso* (14): 145-57, 1983.

PASCHOAL, A. E. Da especificidade da filosofia ao seu ensino. In: *Revista da NESEF Filosofia e Ensino:* Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, vol. 3. N. 3, jun.-set./2013. p. 16-24.

PLATÃO. *Teeteto, o de la ciência.* Trad. José Antonio Miguez, Buenos Aires:Aguilar, 1963.

SCHLESENER. A. H. Ensinar filosofia ou instigar a pensar: o desafio kantiano na realidade do Ensino Médio. In *Revista da NESEF Filosofia e Ensino:* Desafios epistemológicos e políticos da filosofia na escola básica. Curitiba. UFPR, vol. 3. N. 3, jun.-set./2013. p. 6-15.

SMITH, N. K. The Naturalism of Hume. *Mind* (14): 149-73 and 335-47, 1905.

SMITH, N. K. *The Philosophy of David Hume: a Critical Study of its Origins and Central Doctrines.* New York: St. Martin's Press, 1966 [1941].

SMITH, P. J. *O Ceticismo de Hume.* São Paulo: Loyola, 1995.

Gênero, patriarcalismo e capitalismo: a opressão das mulheres e o filme *Terra Fria*

Murillo A. de Souza Van Der Laan[1]

Não obstante as conquistas obtidas em fins do século XIX e início do século XX, os graves problemas sociais que envolvem as relações de gênero persistem. Subjacente a tal questão, encontra-se a permanência milenar de um patriarcalismo que – a despeito de suas diversas ressignificações e atenuações, em especial no capitalismo – continua a delinear estritamente as ações dos diversos sujeitos sociais nas mais variadas esferas da sociedade. Diante da dominação-exploração que tais relações carregam e da forte, e mesmo trágica, pressão exercida sobre aqueles que buscam caminhos distintos dos delineados pela ordem patriarcal, o debate em torno destas questões é de suma importância. Em especial, o âmbito da educação formal não pode, a nosso ver, furtar-se a tal reflexão.

Neste sentido, o presente artigo tem o intuito de apresentar, a professores do ensino médio, uma proposta didática para a introdução de discussões que envolvem as relações de gênero, no âmbito da ordem patriarcal capitalista contemporânea. Para além de uma apresentação teórica do tema, nossa proposta pretende ainda utilizar o filme *Terra Fria* como instrumento catártico que trata do complexo e conflituoso entrelaçamento entre as questões de gênero, a opressão sobre a mulher e os problemas de classe.

Começaremos com uma breve reflexão sobre as questões de gênero e o patriarcalismo; apresentaremos, na sequência, algumas fontes de dados que contribuem para desvelar os problemas em torno da questão; passaremos depois à reflexão das estratégias em torno da apresentação do conteúdo em sala de aula e exibição do filme *Terra Fria*; por fim, faremos nossas considerações finais.

Questões sobre gênero, patriarcalismo e capitalismo

O forte impulso revolucionário europeu de fins do século XVIII e início do século XIX trazia consigo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Com a consolidação do capitalismo, em especial no plano político pós-revolução francesa, não tardou a percepção do aspecto formal dos ideais então propagandeados. Além da exploração e miséria as quais estavam submetidos às trabalhadoras e trabalhadores, as desigualdades entre homens e mulheres, e a opressão destas últimas, encontrava continuidade – até mesmo no restrito plano formal mencionado acima.

Na resistência contra as mazelas continuadas e ressignificadas pelas intensas transformações do século XIX, a luta contra a opressão da mulher e contra o capital encontraram-se. Marx, por exemplo, ecoando o socialista utópico Fourier, já em seus manuscritos de juventude escrevia:

[1] Mestre em Sociologia- UNICAMP. Contato: murillovanderlaan@hotmail.com

> a relação imediata, natural, necessária, do homem com o homem é a relação do homem com a mulher. Nesta relação genérica natural a relação do homem com a natureza é imediatamente a sua relação com o homem, assim como a relação com o homem é imediatamente a sua relação com a natureza, a sua própria determinação natural. Nesta relação fica sensivelmente claro, portanto, e reduzido a um *factum* intuível, até que ponto a essência humana veio a ser para o homem natureza ou a natureza [veio a ser] essência humana do homem (MARX, 2008, p.104).

Mais tarde, na *Ideologia Alemã* e no *Manifesto do Partido Comunista*, a questão da família e da submissão da mulher reaparecerá. Contudo, será apenas após a morte de Marx que Engels empreenderá uma pesquisa genética acerca da família, da propriedade e do Estado. Nela é famosa a questão da "derrota histórica" do sexo feminino e a emergência do patriarcalismo (cf. ENGELS, 2010, p.77). Perpassando diversos estudos sobre a família, Engels argumenta que nos primórdios da humanidade as relações sexuais entre homens e mulheres não coincidiam com as proibições do casamento monogâmico. No comunismo primitivo, as relações de parentesco e as uniões coletivas aí assentadas resultaram no direito materno. Frente à poligamia e a poliandria, a única certeza a respeito da filiação advinha da mãe. Nesta situação, argumenta Engels, as mulheres gozavam de ampla liberdade e estima, não estavam relegadas ao âmbito privado do lar – não sendo também tais tarefas desqualificadas como "menores", opostas ao trabalho, como nos dias de hoje –, contribuindo com as diversas tarefas socioeconômicas. Com a emergência da propriedade privada, esta questão, segundo Engels, modifica-se. Em termos simples, na divisão do trabalho a partir da família que, paulatinamente, foi estabelecendo-se, a dominação do homem colocou-se através do problema da transmissão da herança a seus descendentes e, concomitantemente, o controle sobre o comportamento – não apenas sexual – da mulher.

Afirmava-se assim, em detrimento do feminino, o patriarcalismo. Sob tal configuração social e concepção normativa, presente nas mais diversas esferas da sociedade, a mulher estaria agora submetida ao âmbito privado e ao trabalho doméstico, considerado como menor ou desqualificado. O imperativo de assegurar a fidelidade ao homem submetia-a a esta situação degradante e qualquer "desvio" em sua conduta era severamente reprimido.

Ainda que os estudos de Marx e Engels mostrem suas limitações, sua importância fundamental é o esforço em desnaturalizar as relações entre homens e mulheres, pensar a opressão daquele sobre esta não como uma relação inevitável e certa, buscando sua conexão com as diversas dimensões da vida social. Ademais, uma vez que não se trata de uma relação natural, a possibilidade de crítica e transformação do patriarcalismo coloca-se na ordem do dia.

Obviamente, se desde cedo socialistas e comunistas enfrentaram a questão da luta pela emancipação da mulher, esta não se deu sem conflitos entre homens e mulheres no seio mesmo daqueles que supostamente compartilhavam pautas. Menos ainda, o debate sobre/e o embate ao patriarcalismo esteve confinado a estes militantes. Em termos mais amplos e gerais o feminismo organizou-se em diversas correntes,

das quais destacamos três: o feminismo socialista-marxista, o feminismo radical e o feminismo liberal. O primeiro, em consonância com o que apresentamos acima, busca refletir acerca da unidade e ressignificação do patriarcalismo sob o capitalismo, ressaltando como as necessidades reprodutivas desta formação social se apropriam da opressão da mulher; o feminismo radical, por sua vez, dá maior ênfase ao fenômeno do patriarcalismo e a dominação resultante dele; por último, o feminismo liberal ressalta que as desigualdades entre homens e mulheres enraízam-se nas desigualdades de oportunidades e por meio da equalização legal destas, tais desigualdades serão corrigidas. Obviamente, essa caracterização é simplista. As diversas teorias imbricam-se e dialogam criticamente de distintas maneiras.

Assim, no interior do variadíssimo e complexo debate sobre a questão da mulher, gostaríamos de pontuar brevemente algumas questões.

Em primeiro lugar, aproveitando os debates das últimas décadas, vale ressaltar a distinção e o refinamento entre as categorias de sexo biológico e gênero. Enquanto o primeiro refere-se, em especial, às diferenças entre aqueles que nascem com os aparelhos reprodutivos de homem, mulher ou, em maior ou menor medida, de ambos, o gênero diz respeito às representações, papéis e expectativas sociais historicamente edificadas em torno destes determinantes. Esta distinção é fundamental para evitar o essencialismo biológico, que perde de vista a dimensão da própria práxis dos diversos indivíduos na construção das expectativas com relação ao gênero e termina por naturalizar os imperativos sociais a partir do aspecto biológico. Ademais a estas duas categorias, vale destacar ainda aquela da orientação sexual, que indica a atração sexual e afetiva em relação a outras pessoas e que também não pode, a nosso ver, ser linearmente identificada com as mencionadas acima.

Neste sentido, a categoria de gênero nos informa, em primeiro lugar, a diversidade histórica, social e cultural das construções dos diversos papéis sociais que, por mais que não obliterem o sexo biológico, nem sempre coincidem com determinações binárias de homem/mulher e os gêneros de feminino e masculino que se tornaram imperativos em nossa sociedade. São diversos os exemplos em todo mundo[2]. Para ficarmos em apenas um, no povo Navajo, da América do Norte, encontramos os *berdaches*, indivíduos que anatomicamente possuem o aparelho reprodutivo de um homem, mas que pertencem a um gênero que coloca-se entre aqueles de masculino e feminino da tribo. Eles casam-se com outros homens, mas não são considerados homossexuais da maneira como seriam em muitas das sociedades ocidentais (ANDERSEN, TAYLOR, 2011, p.265).

Por outro lado, o gênero permite-nos a percepção de que a identificação de um indivíduo com determinados papéis sociais não coincide com aquele que regularmente é associado com o sexo biológico em uma determinada formação social. Neste sentido, o termo cisgênero diz respeito àqueles indivíduos que se reconhecem no gênero que regularmente é associado ao sexo biológico: homens que se identificam com o masculino e mulheres com o feminino. Já os transgêneros são aqueles que não se identificam com

[2] Para um mapa da diversidade do gênero em distintas sociedades, ver: PBS, S/D.

tal associação, desenvolvendo diversas estratégias para se aproximarem ao gênero em que se reconhecem. Vale ainda, mais uma vez, lembrar que a categoria de orientação sexual também não pode, a nosso ver, ser relacionada diretamente com aquelas de sexo biológico e gênero, comportando uma pluralidade de comportamentos: heterossexuais, homossexuais, bissexuais, pansexuais e assexuais[3].

A importância desta distinção analítica não deve, no entanto, apagar seu caráter histórico e unitário. Essas categorias devem, a nosso ver, serem compreendidas de modo relacional nas mais diversas combinações.

Mais importante ainda é não perder de vista sua articulação com o patriarcalismo. Ainda que discordemos da perspectiva engelsiana acerca da gênese deste último, as discussões de gênero não devem deixar de lado o processo de dominação-exploração em torno daquilo que é concebido como o masculino e o feminino nas diversas sociedades onde o poder patriarcal predominou – sob distintas formas e mediações com os demais determinantes sociais. Bem entendido, o conceito de gênero é mais amplo e traz consigo uma história muito mais antiga que aquela do patriarcalismo[4]. Em outras palavras, se as diferenças nas representações de gênero, assentadas sobre o sexo biológico, existem, elas não necessariamente indicam uma desigualdade e dominação-exploração do masculino – mais uma vez, sob distintas manifestações.

Assim, parece-nos bem razoável argumentar que os imperativos colocados pelo patriarcalismo ao comportamento dos indivíduos na contemporaneidade, estão longe de comportar toda a pluralidade do gênero. Tanto estar submetido às determinações do poder masculino e, mais ainda, buscar romper com as expectativas deste, implicam em forte opressão.

A reprodução dos imperativos patriarcais ocorre desde a primeira infância, e mesmo antes do nascimento, através da família, da escola, do Estado, da empresa, dos pares, da mídia, da religião, da cultura popular, etc. Por um lado, nas relações de gênero, o masculino gira em torno da agressividade, da violência física, da participação predominante na esfera pública, do controle monogâmico do feminino, controle da família, etc. Por outro, o feminino deve ser "dócil", passivo, restrito ao âmbito privado, responsável pelos cuidados do lar, submetido a uma repressão (e mesmo auto-repressão) da própria sexualidade, etc. A ruptura com a dominação da ordem patriarcal, e sua caracterização binária homem/mulher, implica muitas vezes em estigmas, na caracterização pejorativa do estranho, do "feio", do pária, etc.

Dados de pesquisas diversas demonstram as desigualdades e a dominação-exploração patriarcal.

É notável no Brasil, por exemplo, as diferenças entre mulheres e homens no mercado de trabalho. Mesmo que as primeiras constituam a maioria da população (53,7%), não representam a maior parcela ocupada (45,4%) e, ainda, entre aquelas que têm emprego no setor privado, o número das que possuem carteira assinada (40,4%) é

[3] Para uma exposição didática da questão ver: TERRA, S/D.
[4] Heleith Safiotti afirma que a história do gênero poderia ter em torno de 250 mil anos, enquanto a do patriarcalismo 6 ou 7 mil anos (SAFIOTTI, 2009, p.33).

menor do que o dos homens (59.6%). No que toca a questão da renda, a das mulheres representa em torno de 60 a 70% daquela dos homens, permanecendo a defasagem nos diferentes níveis de escolaridade (IBGE, 2012).

Em um nível mais trágico, estima-se que 70% das mulheres em todo o mundo já sofreram algum tipo de violência no decorrer de sua vida. São diversas as formas de manifestação desse fenômeno: violência sexual, violência sexual em conflitos, casamentos arranjados, mutilação genital, assassinatos por dote, "homicídios em defesa da honra", tráfico de mulheres, etc. Dentre esses diversos tipos de opressão, é mais comum aquele que tem como perpetrador o parceiro íntimo. No último grau de violência contra as mulheres, o feminicídio, a disparidade da ocorrência deste relativamente ao homicídio dos homens não fica atrás dos números apresentados acima. As mulheres são, em média, seis vezes mais vítimas fatais dos parceiros íntimos do que os homens (STÖCKL, et al., 2013). No Brasil, segundo pesquisa do IPEA, mesmo com a implementação da lei Maria da Penha, a taxa de mortalidade anual das mulheres não sofreu alterações significativas (IPEA, S/D).

Por outro lado, a violência contra homossexuais, lésbicas, gays e transexuais também revela a gravidade da situação contemporânea. Para além da violência psicológica sofrida, desde a infância, por aqueles que não se encaixam na normatividade patriarcal, os dados da violência contra LGBTs, mesmo com diversas dificuldades de registro, indicam 9.982 violações apenas em 2012. Diferentemente das mulheres, o perpetrador de tais atos é, na maioria das vezes, um desconhecido (BRASIL, 2012, p.18).

O resultado de tais pesquisas é uma pequena amostra da urgência do debate sobre as questões de gênero e do patriarcalismo. Como mencionamos em nossa introdução, a proposta didática que aqui apresentamos centra-se na discussão e mobilização catártica do filme *Terra Fria*. Neste sentido, trata em especial da "questão da mulher". Todavia, como vimos acima, o problema deve ser pensado em termos muito mais amplos, explorando toda a pluralidade e diversidade histórico-sociais que sexo biológico, gênero e orientação sexual trazem consigo.

O FILME *TERRA FRIA* E A QUESTÃO DA MULHER

Para a consecução da tarefa acima, nossa proposta mobilizará, no mínimo, quatro aulas. Dentro da estratégia que aqui vislumbramos, a ideia é que na primeira dessas aulas trate-se, concomitantemente, de uma prática social inicial e de uma exposição das questões mencionadas na seção anterior. Isto é, apresentar a distinção e unidade entre sexo biológico, gênero e orientação sexual, desnaturalizando a questão e introduzindo o problema do patriarcalismo e as mazelas que acarreta. O intuito nessa primeira aproximação ao problema é, em especial, esperar que os estudantes tomem partido, captar suas opiniões e apresentar a eles a discussão sociológica. Por conta do forte poder patriarcal, partimos do pressuposto de que parte dos posicionamentos reproduzirá tal normatividade.

Após a primeira aula, com a introdução da discussão e com o posicionamento dos estudantes, propomos a exibição de *Terra Fria*. Inspirado na história de Lois Jenson[5], o filme tem como protagonista Josey Aimes. Vítima de violência doméstica, Josey abandona o marido levando os dois filhos e volta a casa dos pais. Mesmo em seu antigo lar sofre com as desconfianças e o posicionamento conservador de seu pai. Moradores de uma cidade de Minesotta, Josey, cujos dois filhos são de pais diferentes, é estigmatizada também pelo círculo social onde sua família está inserida.

A trama complica-se ainda mais quando a protagonista decide candidatar-se ao emprego de mineira, principal atividade da cidade, bem remunerada – sobretudo, comparado com o emprego de cabeleireira de Josey – e predominantemente ocupada por homens. Mais que isso: a identificação daquele tipo de trabalho como um "trabalho masculino" – por seu pai, pelos mineiros, pelo próprio funcionário do departamento de recursos humanos da empresa – dificulta a Josey tomar a decisão de romper com os estritos papéis de gênero. Enquanto mulher, sua tarefa deveria ser voltar pra casa, cuidar dos filhos e deixar que seu ex-marido, mesmo reconhecidamente violento para com ela, forneça o dinheiro necessário para o sustento de sua família. A protagonista nega-se a seguir esse caminho, que representaria a continuidade de sua dependência e opressão, consegue o emprego na mina e com este salário sustenta os filhos e inicia a compra de sua casa própria.

Todavia, o novo emprego, desde a apresentação do local de trabalho, revela-se um local opressor. Assédio e bullying machista são constantes a Josey e as demais empregadas da mina. Pressionadas por questões econômicas, entretanto, não podem deixar o trabalho. Ao buscar ajuda do sindicato e dos superiores da empresa, a protagonista choca-se mais uma vez com o poder patriarcal. O resultado é que Josey não suporta a continuidade da terrível opressão da qual é vítima. Demite-se do emprego, mas processa a mineradora por assédio e discriminação sexual.

No tribunal, a normatividade patriarcal revela-se mais uma vez. A vida de Josey é perpassada minuciosamente e seu "histórico sexual" resgatado como "evidência" contra ela mesma. A estratégia da defesa mobiliza-se na tentativa de provar que as acusações feitas pela protagonista partiriam ou de uma mulher "promíscua" ou de uma mulher paranoica. Em todo caso não seriam verídicas. Pressionadas economicamente, as companheiras de trabalho de Josey não reforçam sua queixa. Apenas após um longo e dificílimo julgamento as demais mineiras aderem a causa da protagonista. Ganham, assim, uma ação de interesse coletivo a todas as trabalhadoras.

Não se trata aqui de descrever, exaustivamente, toda a história de *Terra Fria*. Caberá ao próprio professor, caso aceite esta proposta, selecionar, entre diversas cenas instigantes, aquelas que ele acha importantes, em consonância com os resultados da primeira aula. Gostaríamos, entretanto, de destacar cinco pontos que indicam a pertinência de trabalhar o filme em sala de aula.

[5] Lois Jenson, mineira de Minnesota, foi figura principal na primeira ação coletiva contra discriminação sexual dos Estados Unidos. Tendo ganho a causa, contribui para a modificação das relações de trabalho em todo o país. Ver: GOLDENBERG, 2006.

Em primeiro lugar, trata-se de um filme "hollywoodiano" de fácil assimilação, familiar aos estudantes do ensino médio, que busca mobilizar intensamente, todavia, as emoções dos espectadores pela atuação, trilha sonora, fotografia, etc. Em segundo lugar, a personagem Josey Aimes sintetiza em si uma série de situações e opressões perpetradas pelo patriarcalismo: violência doméstica, violência sexual, assédio sexual, estigmatização, pressão para adequar-se aos papéis de gênero, etc. Em terceiro lugar, são diversas as cenas que evidenciam a reprodução do patriarcalismo e dos papéis de gênero, desde as mais explícitas como os casos de violência sexual, quanto as mais sutis, como a primeira cena do filme, quando a filha de Josey brinca com uma boneca. Em quarto lugar, o filme traz um imbricamento complexo de questões de classe social, patriarcalismo, alguns aspectos de uma heteronormatividade, etc. Basta pensar, por exemplo, no embate entre a advogada da empresa mineradora e a protagonista do filme, ambas submetidas, de distintas formas, ao patriarcalismo, mas a partir de situações de classe distintas. Por fim, e ligado a esse último ponto, evidencia-se no filme a importância da ruptura com as opressões patriarcais, das lutas coletivas, além do modo como o machismo representa um obstáculo, uma cisão entre os próprios trabalhadores, em seu embate contra o capital.

Finalizada a exibição do filme, propõe-se uma aula que retorne aos conteúdos debatidos, a luz da experiência com *Terra Fria*. A expectativa é que os estudantes identifiquem e contrastem os próprios posicionamentos com as diversas situações do filme. Após esse momento de reflexão, sugerimos, por fim, ao professor a apresentação dos dados sobre os diversos tipos de desigualdades e violências trazidos pelo patriarcalismo. Com isso, evidencia-se, ademais, a amplitude do problema.

Considerações Finais

Como mencionamos, os dados que apresentamos brevemente acima são indicadores da seriedade da questão em torno do patriarcalismo. Nesse sentido, a nosso ver, faz-se necessário um esforço para que tais questões sejam trabalhadas em sala de aula. Acreditamos ser frutífero desnaturalizar a normatividade hegemônica – apresentando as distinções entre sexo biológico, gênero e orientação sexual – e destacar a opressão sofrida por aqueles que tentam se distanciar dos rígidos padrões patriarcais. Voltado mais propriamente para a questão da mulher, o filme *Terra fria* pode ser, a nosso ver, um importante instrumento para a consecução desta difícil tarefa.

Referências

ANDERSEN, Margaret, TAYLOR, Howard. *Sociology: the essentials.* Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2011.

BRASIL. *Relatório sobre a violência homofóbica no Brasil.* 2012. Disponível em: < http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/pdf/relatorio-violencia-homofobica-ano-2012>. Acesso em: 01/10/2013.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

GOLDENBERG, Suzanne. *"It Was Like They´d Never Seen a Woman Before"*: entrevista com Lois Jenson. In: *The Guardian*, 2006. Disponível em: <http://www.theguardian.com/film/2006/feb/03/gender.world>. Acesso em: 01/10/2013.

IBGE. Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas. In: *Pesquisa Mensal de Emprego*. 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.

IPEA. Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil. S/D. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130925_sum_estudo_feminicidio_leilagarcia.pdf>. Acesso em: 01/10/2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos.* São Paulo: Boitempo, 2008.

PBS. *Two spirits: a map of gender-diverse cultures*. S/D. Disponível em: <http://www.pbs.org/independentlens/two-spirits/map.html>. Acesso em: 01/10/2013.

SAFIOTTI, Heleith. Ontogênese e filogênese do gênero: ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. In: *Série Estudos e Ensaios – Ciências sociais*. Flacso-Brasil, junho de 2009.

STÖCKL, Heidi; DEVRIES, Karen; ROTSTEIN, Alexandra; ABRAHAMS, Naeemah; CAMPBELL, Jacquelyn; WATTS, Charlotte; MORENO, Claudia Garcia. The global prevalence of intimate partner homicide: a systematic review. *The Lancet,* v. 382, n. 9895, p. 859–865, 2013.

TERRA. *Gêneros sexuais*. S/D. Disponível em: <http://www.terra.com.br/noticias/educacao/infograficos/vc-sabia-generos-sexuais/>. Acesso em: 01/10/2013.

TERRA fria. Direção: Niki Caro. Warner Home video, 2005. 1 DVD (126 min.). Título original: North Country.

Ir ao teatro ou construir relações: qual o significado de "cultura"?

Henrique Fernandes Alves Neto[1]

Introdução

Nos últimos anos, com avanços tecnológicos na área de comunicação, está cada vez mais fácil entrar em contato com o outro. Sendo este outro diferente em diversas dimensões (políticas, culturais, econômicas, sociais, etc.), cresce a necessidade de uma tolerância frente às muitas visões de mundo que estão conectadas e vivenciando o mesmo momento histórico. Diante desta conjuntura, como compreender e, no mínimo, aceitar essa "constelação" de diferenças que existe? Um caminho é apresentarmos a discussão em torno do conceito de cultura. A partir de um entendimento de que existem outras maneiras de "sentir" e colocar "ordem" no mundo, torna-se mais simples perceber e aceitar o diferente e ter uma postura altera, ou seja, uma postura que percebe a diferença existente no outro a base da nossa igualdade, visto que eu também sou diferente.

Portanto, o objetivo deste texto é apresentar algumas definições de cultura que existem ao longo da história da Antropologia, com o intuito de fundamentar as variações de definições e, com isso, trazer à tona a possibilidade de mudança. As discussões traçadas serão melhor absorvidas por alunos do Ensino Médio, especificamente 2º e 3º anos desta etapa da Educação Básica. O motivo? Esses alunos já dispõem de alguns pressupostos teóricos e de experiência de vida para a compreensão do debate que seguirá.

O texto está dividido em sete partes, sendo que cada parte contém a definição de cultura conforme alguma corrente teórica da Antropologia. Acreditamos ser importante apresentar as diversas definições de cultura, ao invés de somente uma, pois permite ao público (especificamente aos alunos) leitor ser sujeito na construção do seu conhecimento, uma vez que percebe o processo pelo qual passou a elaboração do conceito, este é o motivo de não nos pautarmos apenas em uma delimitação teórica.

Sobre o método, tendo como base os escritos e ensinamentos de Gasparin (2007), procuramos dar sugestões de como mobilizar, a partir da prática social inicial, os alunos para a discussão em questão. Com uma linguagem simples, fugindo do academicismo, acreditamos que tanto professor quanto alunos, partilharão de experiências conosco e conseguirão encontrar respaldo para as questões que procuram responder. Sem mais delongas, vamos ao texto.

Cultura. Vamos lá, pense em coisas relacionadas com essa palavra. Teatro? Biblioteca? Livros? Cinema? Universidade? Escola? Estudos, em geral? É isso? Com

[1]Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ciências Sociais – UEL. Professor de Sociologia. Contato: henriqueaneto@hotmail.com

certeza, você aí, leitor, pensou em várias outras palavras, e também nessas; porém, será que cultura é isso mesmo? Será que só alguém que lê livros é quem "tem cultura"? Ou o ato de ir ao teatro pode ser definido como cultura? Querido leitor, é com grande alegria que digo que nenhuma dessas hipóteses está correta: cultura é muito mais que isso, e está muito mais próxima do que pensávamos outrora. Para tentar esboçar, ou construir, uma compreensão do que é cultura, disporemos de alguns autores da Antropologia (que é a "parte" da ciência que estuda o comportamento humano, enquanto social, a partir de sua cultura) e de suas respectivas perspectivas sobre "o que é cultura".

Por que existem vários conceitos de cultura?

A resposta para essa questão não é rápida, muito menos simples, ela exige um tempo de reflexão e um pouco de paciência para percebermos o momento histórico (conjuntura) em que cada autor escreveu, ou pensou, sua obra e teoria. Será mais ou menos esse o caminho que tentaremos trilhar aqui, porém não nos deteremos tanto nos aspectos históricos, pois se assim fosse, isso não seria um capítulo, mas um livro. Vale uma ressalva: tentaremos seguir certa lógica, porém, em alguns casos, ela não condiz com o tempo cronológico conhecido - criamos tal sequência de autores para melhor compreensão dessa complexa discussão sobre "cultura".

Geertz (1989), durante certo tempo, acreditou-se que o homem, pensando no gênero humano, fosse formado de camadas, semelhante à uma cebola: temos a camada orgânica, a psicológica, a social, a *cultural*, e por aí vai. Essa definição era para esclarecer o seguinte debate da época: existe o homem puro, ou seja, de nenhum modo influenciado pela sociedade em que se encontra? Existe a pureza da humanidade? O conflito era: o conceito de Cultura (o que influência o homem) entre o conceito de Homem (o que não foi influenciado pela cultura). Pensando o homem em camadas, era possível justificar uma compreensão: de que o homem, em alguma camada sua, era puro, de "natureza", nunca influenciado pela "Cultura", nesse caso, sociedade. E então, o homem é ou não é influenciado pela cultura? Você, leitor, acredita que existe um "homem puro", ou melhor, uma "natureza humana" na qual todos estamos encerrados? Uma essência que é igual entre todas as pessoas que existem, existiram e irão existir? Ou você acredita que determinada maneira de agir, pensar, relacionar com o mundo é, em grande parte, se não toda, definida pela cultura? Para termos mais certezas do que dúvidas, vamos adiante à tentativa de conceituar, ou criar um quadro de conceitos, do que é cultura.

Ruth Benedict: o segredo está nos olhos?

Ruth Benedict é o nome, e a definição é "como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas" (apud LARAIRA, 2002, p. 67). Para ela, a cultura

é o modo como as pessoas enxergam o mundo, e a partir dessa maneira específica e única de perceber o mundo, agir também de determinada maneira específica na realidade em questão. Um exemplo e acreditamos que ficará mais claro: uma jovem da Bulgária ofereceu um jantar para alguns amigos, e, dentre eles, um jovem asiático. Depois de todos terem comido, a jovem perguntou se alguém gostaria de repetir, já que se uma anfitriã búlgara deixar alguém sair de sua casa, faminto, ela seria desgraçada. O jovem asiático aceitou. Uma vez mais, duas vezes mais, três vezes mais (e a jovem búlgara preparando tudo ansiosamente) e no meio do quarto prato o jovem asiático caiu no chão. Comeu até não agüentar, pois julgou ser mais correta essa atitude do que insultar a anfitriã búlgara recusando a sua comida, visto que recusar comida era um insulto na cultura do país do jovem (esse exemplo é citado por Laraia, citando Roger Keesing). Temos aí a seguinte situação: um jantar e duas culturas diferentes; em outras palavras, apropriando o conceito de Ruth Benedict, um jantar e duas visões diferentes sobre o mesmo, e, consequemente, como vimos, duas maneiras de agir diferentes.

Edward Burnett Tylor: rumo a uma "civilização"

Tylor (2005) foi quem escolhemos para representar o chamado "evolucionismo cultural". Antes de dizermos o que exatamente é o "evolucionismo cultural", é preciso ganharmos algumas linhas com a definição de somente um dos termos, evolucionismo. Essa palavra já não é conhecida de vós? Não está lembrando? Pense na aula de ciências, ou de biologia... e agora? Lembrou de alguma coisa? Vou te ajudar: big-bang, Darwin, teoria da evolução das espécies. Ah sim, evolucionismo nas aulas de ciências é algo bem mais palpável. O que essa teoria da evolução propunha? De que, por exemplo, para estarmos hoje, aqui, você lendo, eu escrevendo esse texto, foi preciso milhões de milhões de anos de evolução duma única célula até chegar nesse formato de corpo que temos. Certo, não foi uma ótima explicação, porém o que devemos ter em mente quando pensarmos em evolucionismo é a idéia de evolução rumo a um ponto definido.

Agora, "evolucionismo cultural" é você perceber as diferentes culturas a partir de uma como parâmetro, e, já que só uma é o parâmetro de cultura, as outras estão localizadas em diferentes estágios, se pensarmos numa linha rumo à essa "cultura parâmetro". Com um exemplo ficará mais fácil: no período no qual o evolucionismo cultural fez seus seguidores, a cultura que todos os outros deviam alcançar, era a cultura/civilização européia; sendo assim, qualquer outra sociedade que não estivesse no mesmo "nível" que a Europa e os seus costumes, maneira de viver, forma de organizar as cidades etc., estaria num estágio inferior-e o objetivo principal dessa sociedade seria alcançar o modo de "civilização" européia. Pois bem, no que influencia essa idéia na definição do conceito de cultura? Veja só o que Tylor afirma: "cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quais outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (TYLOR, 2005, p. 69).

É ou não é diferente o conceito dele em relação ao de Ruth? Ruth percebia a cultura como óculos, e, agora, Tylor percebe ela como, em síntese, um conjunto de regras que determinam como o homem irá se relacionar com a realidade. É algo adquirido, e todo e qualquer membro de determinada sociedade está sujeito a esse conjunto de regras. Pensando no termo evolução, e agora com a ideia de cultura, temos que perceber em que medida esse conjunto de regras está mais parecido com o da Europa, para então sabermos em que nível essa sociedade em questão está.

Clifford Geertz: a cultura é um texto!

Falar de Geertz é um perigo, temos que tomar cuidado com as palavras que vamos utilizar. Brincadeiras a parte, Geertz é um antropólogo chamado de interpretativista, ou seja, ele irá dizer que temos que interpretar a cultura diferente da nossa; mas fazer isso de que forma? Para ele, a cultura é como um texto, capaz de ser lido, e, por isso, interpretado. Mas antes de querer qualquer conclusão precipitada de você, leitor, vamos com calma.

Em uma de suas obras, "A interpretação das culturas", Geertz (1989) irá fazer o mesmo que estamos tentando criar aqui: trilhar um caminho e evidenciar os conceitos que já foram criados sobre cultura. Vai dizer que existiram conceitos fechados demais, e que tinham o objetivo de serem extremamente objetivos; alguns outros eram abertos demais, e acabavam por não definir nada; e, em meio a essas discussões, ele irá defender o seu modo de compreender a cultura. Citemos o intelectual:

> O conceito de cultura, que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, ao como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Geertz (1989) acredita, assim como Weber (outro intelectual das Ciências Sociais), que a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem. Tudo o que o homem produz, se tem um significado, é cultura; e será difícil algo sem significado criado pelo homem. Pois bem, e se tudo o que o homem produz tem significado, é a função da Antropologia descobrir e desvendar quais são esses significados. Geertz (1989) utiliza um exemplo bem prático para explicar essa idéia de significado nas ações e construções do homem: pensemos em dois garotos piscando rapidamente um dos olhos; num caso, a piscadela é um tique nervoso, no outro, é um ato voluntário com o objetivo de conspirar contra o amigo. À primeira vista, a ação dos dois meninos é a mesma: os dois estão contraindo a pálpebra de determinada forma, e em determinada velocidade, que dá origem à piscadela; contudo, o que diferenciará esses dois atos, aparentemente iguais, é o sentido que é dado à ação: no primeiro garoto, o ato é involuntário, já que é tique nervoso, no outro, ele é voluntário, consciente e,

acima de tudo, dotado de um significado que quer comunicar. Sendo assim, esse é o trabalho da Antropologia: perceber os significados em ações que, aparamente, não tem sentido nenhum – determinada sociedade pode não saber dizer o sentido real deles não comerem com a mão esquerda, por exemplo, mas é tarefa do antropólogo desvendar esse significado e evidenciá-lo. Ora, mas tudo isso para quê? Por que vou querer evidenciar o significado dos outros? Geertz (1989) irá dizer:

> A vocação essencial da antropologia interpretativa não é responder às nossas questões mais profundas, *mas colocar à nossa disposição as respostas que outros deram – apascentando outros carneiros em outros vales – e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou* (GEERTZ, 1989, p. 41) [grifo nosso]

Fazemos isso, essa busca pelo sentido, para percebemos o que o homem disse durante a sua existência na Terra.

Lévi-Strauss: e a realidade é um sistema, assim como um caldeidoscópio!

Quem já teve o privilégio, e emoção, de ver um caleidoscópio, com todas aquelas cores e desenhos malucos? Com um pouco de miçangas, um tubo de PVC, uns pedaços de espelhos e coragem para o desconhecido podemos fazer um caleidoscópio. Bom, mas chega de tudo isso e vamos dizer o que viemos para dizer. Strauss foi um grande intelectual e de imensurável contribuição para a Antropologia. Com seu "estruturalismo", apresentou uma nova maneira de perceber a cultura; quando trouxe a lingüística para esse tipo de análise, transformou tudo em signo e se deu muito bem; fez enormes descrições e caminhos inimagináveis por entre os mitos de lugares diferentes, e conseguia relacioná-los de maneira incrivelmente criativa. Tudo isso a partir da concepção que tinha de cultura.

Sistema de signos. Cultura era isso, sem mais, nem menos a dizer. Para compreender, expliquemos por partes. Sistema? Leitor, você pode nos ajudar? O que é sistema? Sistema, nesse autor em questão, é um conjunto de elementos que estão relacionados de tal forma, uns com os outros, que formam determinado tipo de coesão; nesse sentido, se um elemento desse sistema mudar, todos os outros mudarão. O exemplo mais simples que podemos utilizar, e que Strauss também dispões, é o caleidoscópio do começo da exposição: nele, as pedrinhas estão organizadas de tal maneira que forma determinado desenho; se dermos um peteleco, as pedrinhas vão se organizar de outra forma, e, sendo assim, um novo desenho aparecerá. Percebe? É a relação entre os elementos que vai determinar a forma que esse sistema terá. Seguindo com a compreensão, o que é signo? De onde ele tirou essa idéia? É o signo do horóscopo? Dos Cavaleiros do Zodíaco? Não, meu querido leitor, nada disso. Signo, nessa discussão, significa tudo que está no lugar de alguma coisa. Exemplificamos: quando você diz "cadeira", você precisa ter uma cadeira na sua frente para que a pessoa saiba do que você está falando? Você precisa carregar consigo um elefante para quando

você disser "elefante", as pessoas saibam e compreendam o que você está dizendo? Não, é claro. Pois bem, isso é signo. As palavras são signos. Elas remetem a algo que não é ela mesma, ou a palavra "elefante" é um elefante? Signo é tudo aquilo que nos leva a algo, e que tem um significado. Não faria nenhum sentido se eu dissesse "relógio" se ninguém tivesse idéia do que fosse relógio, e nem de que esse instrumento fosse tão importante para a nossa localização no tempo/espaço. Compreendido? Então vamos caminhar mais um pouco.

A partir dessa idéia de que a cultura é um sistema de signos, Strauss também acredita, assim como Geertz, que devemos nos preocupar em interpretar os sentidos de determinado sistema - ele usa a palavra "traduzir". Essa preocupação em interpretação vem junto quando pensamos em signos. Para a idéia de sistema, Strauss vai pensar em estrutura – daí é que vem o termo "estruturalismo" de que o denominam. Ora, pensemos como ele: se num sistema, se um elemento muda, muda todo o resto, é possível que algum elemento não mude? Só podemos descobrir se testarmos as mudanças e verificarmos se existe algo que permanece. E assim ele fez: utilizou de uma análise dos mitos para perceber quais eram os elementos em comum entre os diferentes sistemas de signos (culturas) existentes. E sim, ele descobriu alguns elementos! dentre eles está a proibição do incesto – que, segundo Strauss, é um dos princípios fundadores de qualquer sociedade.

Antes de terminarmos esse autor, vale citá-lo: "[...] mas ela nos ajuda a precisar a diferença que separa a antropologia das disciplinas precedentes: os fatos sociais que estudamos se manifestam em sociedades onde cada uma é *um ser total*, *concreto* e *interligado*" (STRAUSS, 1976, p. 22). Ou seja, não precisamos ter outro parâmetro para explicar tal e tal sistema, ele é absoluto, total, e se explica por si só. Com qual perspectiva podemos "contrastar" essa definição? Lembra do evolucionismo cultural que pensavam as culturas mediante a "civilização" européia? A partir desse autor, nada disso tem sentido, uma vez que determinado sistema de signo (cultura) tem o seu sentido e significado em si só, e não precisa de comparações para ser compreendido.

Marshall Sahlins: um contraponto nessa perspectiva "estruturalista"

Acreditamos que expormos Sahlins logo após Strauss seria uma boa idéia para conseguirmos perceber que nenhuma definição de cultura é inquestionável ou irrevogável. Por mais elaborada que ela seja, sempre existirá uma reformulação, uma reflexão que irá transformá-la ou questioná-la, e foi isso que Sahlins fez.

Sahlins parte dos mesmos pontos que Strauss, e compreende quais foram os papéis da linguística na Antropologia, a idéia de sistema, o que é signo etc. Tudo isso ele sabe e compreende bem. E a grande questão que ele colocará é: será que, realmente, existe estrutura? Ele chega nesse questionamento seguindo um caminho complexo de raciocínio, cheio de incursões por intelectuais pouco vistos na academia, ou no curso de Ciências Sociais, mas tentaremos fazer uma síntese desse raciocínio.

Reprodução e transformação. Existe uma relação entre esses termos? Acima de tudo, quando pensamos em estrutura, temos que ter a consciência desses dois termos, pois, assim como vimos em Strauss, tudo o que não muda, continua se reproduzindo (exemplo da proibição do incesto), e o que muda, é a transformação. Simples e claro. Pois bem, só que vejamos o seguinte: lembra do que Geertz disse, de que a cultura é uma teia de significados tecida pelo homem? Temos aí um elemento, de que é produzida pelo homem; quando pensamos em homens reproduzindo, temos uma reprodução plena? Pense no ato de falar, todo mundo fala igual? Você e o seu melhor amigo falam da mesma maneira? Agora pensemos nas diferenças regionais e nos sotaques; ainda mais, pensemos nas várias línguas que são faladas ao redor do mundo. Com esse exemplo da fala, percebemos que mesmo na reprodução, existe transformação: a maneira como reproduzo a palavra porta, com o "r" puxado, é diferente da do carioca reproduzir a mesma palavra; temos ou não temos uma transformação na reprodução? Além desses aspectos mais objetivos da transformação, existe o que Sahlins evidencia, o "interesse" e o "sentido" na reprodução, que podem transformar de diversas, e muitas mais, maneiras do que o aspecto objetivo, visto que nem um indivíduo é igual ao outro, cada um com sua subjetividade e história de vida.

Compreendendo todos esses elementos de uma só vez: a reprodução, a transformação, o "interesse", o "sentido", a subjetividade de cada um, é que Sahlins pensará numa possível "explosão do conceito de estrutura", visto que a estrutura posta em prática, ou seja, a cultura é reformulada a todo instante, como pensar em algo que permanece? Esse questionamento ao conceito de estrutura foi possível graças à retomada da História para dentro da análise do sistema, já que em Strauss, parecia que a História ficava um pouco de lado quando afirma que o sistema se explica por si só, ou seja, é sincrônico. Sahlins traz a diacronia para a discussão e formula essa percepção da realidade.

Eunice Ribeiro Durham: a produção da cultura

E para apontar uma luz no fim desse túnel que foi essa imersão dentro das abordagens teóricas sobre o conceito de cultura, apresentamos-lhe Eunice Durham e sua contribuição essencial sobre cultura: ela é, acima de tudo, *produzida*, e não produto. Isso significa dizer que não se pode consumir a cultura, somente, mas que ela é também *produzida*. Voltemos às questões do começo do texto: ir ao teatro é cultura? Freqüentar bibliotecas é cultura? Pode até ser, mas cultura não é *só* isso; ela é, mais do que nunca, vivenciada, criada na ação, recriada na ação, e diz respeito ao modo como o homem se relaciona com o meio. E é a partir dessa compreensão de cultura que podemos pensar em uma "dinâmica cultural", já que não acreditamos mais na ideia de que cultura é algo pronto, feito, imutável, e a disposição para usufruirmos; ao contrário, é algo inacabável, interminável, mutável e a todo momento sendo vivido, reformulado e significado.

Meu querido leitor, depois de todo esse caminho percorrido, agora é sua vez de refletir e, a partir das ferramentas que lhe foram oferecidas, dizer: "o que é cultura?"

Referências

DURHAM, Eunice Ribeiro. A dinâmica Cultural na Sociedade Moderna. *Ensaios de Opinião* nº. 4, 1977.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan, 1989.

LARAIRA, R. Parte II: Como opera a cultura. In: *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 66-101

LEVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 11-40

SAHLINS, Marshall. *Caderno de Campo*. São Paulo: PPEAS/ USP, ano 10, º. 9, 2000, p. 135-144.

SAHLINS, Marshall. O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte I). *Mana*, Estudos de Antropologia Social, vol. 3, nº.1, abril de 1977.

TYLOR, E. A ciência da cultura. In: *Evolucionismo Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 67-99.

Lei 10.639/03 e apontamentos sobre o ensino religioso

Jamile Carla Baptista[1]

Introdução

Devemos ter consciência que no Paraná a disciplina de Ensino Religioso é ministrada em sua maioria das vezes por profissionais da Sociologia, por isso se faz necessário a reflexão deste tema. Visto que também a História e a Pedagogia também preparam profissionais para trabalharem nessa área de ensino.

Esse artigo irá traçar alguns pontos a serem trabalhados pelos profissionais que ministraram a matéria de Ensino Religioso, com o recorte da Lei 10.639/03 no que diz respeito ao ensino das religiões de matriz africanas, no caso, o Candomblé, será apresentado primeiramente o cenário e os pontos fortes da Lei 10.639/03 e em segundo momento será feito um histórico sobre a implementação e a regulamentação do Ensino Religioso, com o contexto macro do Brasil e com o contexto micro do Estado do Paraná. Posteriormente será apresentado o cenário histórico do Candomblé no Brasil e, por fim será discutido os pontos congruentes entre o Ensino Religioso e a Lei 10.639/03.

Lei 10.639/03 em sua essência

Quando pegamos a Constituição Nacional de 1988 temos que ter a ideia de sua formulação e da contribuição de vários setores da sociedade brasileira, inclusive do movimento negro. Essa contribuição teve importância significativa em uma ramificação, por exemplo, no artigo 242 no inciso 1º que nos apresenta o seguinte texto "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro" (BRASIL, 1988, p. 3). Mesmo com uma constituição considerada recente, foi necessário a formulação de uma Lei especifica que viesse referendar ou colocar em destaque a necessidade de se ensinar a história dos povos que contribuíram de maneira forçada com a escravidão, no caso dos negros, para na formação da sociedade brasileira

Após anos de luta, o Movimento Negro e mais alguns setores da sociedade conseguiram em 2003 aprovar a Lei 10.639/03 que visa como projeto político, a validação do ensino da história de resistência do povo negro no Brasil e com a Lei 116645/08 que veio agregar a essa Lei o ensino da história de resistência dos povos indígenas no Brasil. Para a execução das Leis, deve-se entender que uma cultura não pode se sobrepor a outra, mas deve-se apresentar ao educando as histórias de maneira igualitária, ou seja, diferente do modo que vem sendo apresentado na educação

[1] Discente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Contato: jamile_baptista@hotmail.com

brasileira, no qual, é sabido que a história europeia e branca recebe maior destaque no âmbito escolar.

Quando se é pensando essa lei dentro do Movimento Negro e seus seguimentos era se esperado o e resultado de que a lei fosse à perpetuação do direito a educação dentro de uma sociedade democrática, contando que essa democracia é composta por culturas diferentes, que devem receber tratamento diverso mediante ao contexto histórico em que ela foi recebida no que podemos chamar de composição da história nacional.

Sendo assim a Lei 10.639/03 tem como objetivo o reconhecimento da contribuição dos negros, africanos e afro-brasileiros na constituição da história brasileira. Porém, sempre frisando que não são novos conteúdos a serem ministrados mais sim, um novo olhar por parte do educador na hora de ensinar.

É uma Lei que coloca a história e a cultura afro e afro-brasileira em toda grade curricular do ensino brasileiro, ou seja, a Lei vem para orientar os professores de todas as disciplinas como trabalhar a questão do negro e do índio nos seus conteúdos, criando assim uma nova visão para a educação, partindo tanto dos educadores como dos educandos e de seus familiares, fazendo assim uma corrente para uma nova postura social em relação a negro e índios, em uma tentativa de findar o preconceito e o racismo.

Assim os ideários do cenário da aplicação da lei, segundo a pesquisadora Gomes (2010), percebemos que:

> vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo neste o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda carecem de enraizamento. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc (GOMES, 2010, p. 10).

No que se refere a teóricos que estudam a implementação da Lei, temos como perspectiva os estudos de Petrolina Gonçalves, Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga, entre outros. Existe um consenso entre esses autores de que passados dez anos da aplicação da Lei, seus resultados ainda são pequenos, porém visíveis, destaca-se no âmbito acadêmico as atuações dos NEAB's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros espalhados pelas universidades do país, e, particularmente, na Universidade Estadual de Londrina, reconhecemos as ações do Projeto LEAFRO[2] no cenário escolar da cidade.

[2] Esse projeto visa em suas ações colaborar na aplicação da Lei 10.639/03, essas ações são voltadas com oficinas em semanas temáticas e participação efetiva na formação de cursos sobre o ensino de cultura afro-brasileira e africana, o projeto é coordenado pela Professora Doutora Maria Nilza da Silva e é vinculado a Universidade Estadual de Londrina.

Porém, é valido relatar que nem tudo são flores, infelizmente a aplicação da lei bate de frente com um dos grandes alicerces do racismo brasileiro, que é o ideário de democracia racial vigente no nosso país. Usando a teoria de Florestan Fernandes podemos definir que a ideia de democracia racial seria da seguinte maneira; esse imaginário faz com que as pessoas acreditem em que vivemos em um país no qual não-negros e negros vivem total harmonia, seja no âmbito de leis que favorecem a todos, seja no âmbito social no qual não exista racismo, seja no âmbito econômico no qual todos têm acesso as mesmas oportunidades.

Com isso o mito da democracia racial vem como um soldado que confronta a lei, pois para aqueles que acreditam nessa igualdade racial, não existe efetivamente um porquê de se trabalhar os conteúdos em sala de aula. Porém, o cenário vem mudando, a seguir vamos explanar o porquê do ensino religioso nas escolas e como podemos utilizar dos conteúdos religiosos para trabalhar a Lei 10.639/03.

O Ensino Religioso e a Lei 10.639/03

Considerando que para a comparação da Lei 10.639/03 devemos contrapor com as diretrizes que norteiam a disciplina de Ensino Religioso, observando assim os resultados positivos e negativos após a implicação da Lei.

O Ensino Religioso no Brasil teve um papel importante no período colonial e imperial do Brasil, sua ação foi decisiva para a submissão dos índios e dos negros. Pois, ao catequizar esses povos, os portugueses designavam como "leis divinas" suas condições de miserabilidade. Com um salto histórico podemos dizer que o Ensino Religioso surge na Era Vargas como uma disciplina facultativa e que será ministrada de acordo com a confissão religiosa do educando.

Já nos períodos seguintes da história desse país como a Ditadura Militar o Ensino Religioso permanecera no sentido confessional. Após a redemocratização do país mudara a situação do que se refere à orientação confessional, ou seja, como diz na passagem abaixo, será frisada a questão da diversidade religiosa:

> Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e Lei nº 9475/97, p.19).

Assim, o contexto atual da disciplina de Ensino Religioso no Paraná está norteado da seguinte maneira:

> [...] O Ensino Religioso busca propiciar oportunidade de identificação, de entendimento, de conhecimento e de aprendizagem em relação às diferentes manifestações religiosas presentes na sociedade, de modo que tenham a amplitude da própria cultura em que se insere. Essa compreensão deve favorecer o respeito à diversidade cultural religiosa, em suas relações éticas e sociais, e fomentar medidas de repúdio a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação [...] (Diretrizes Curriculares Estaduais – Paraná, 2006, p. 21).

Desse modo, casando-se a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, e usando como base o histórico do Candomblé apresentando a seguir, o educador obterá mecanismos para aplicação da Lei na disciplina de Ensino Religioso, que no estado do Paraná pode ser ministrado pelos profissionais da História, Sociologia, Filosofia e Pedagogia.

Religiões de Matriz Africana: Candomblé

Nesse momento devemos ter como base um breve histórico de como se deu a formulação das religiões de matriz africana no Brasil. O Brasil é um país no qual mais de 50% da população[3] se autodeclara negra/parda. Levando em consideração esse percentual pode-se problematizar que mais da metade da população do país tem descendência africana, ou seja, essa parcela da população tem sua origem entrelaçada com os negros que vieram de África para serem escravos no Brasil. A escravidão no Brasil é considerada um dos períodos mais nefasto da história, segundo o pesquisador Munanga (2006) não se pode afirmar o número exato, mais se presume que entre 40 milhões a 100 milhões de negros foram traficados pela rota do Atlântico.

Estimando que mais de 40 milhões de negros foram trazidos forçadamente de África para serem escravos no que hoje chamamos de continente americano, podemos de maneira qualitativa estimar a contribuição dos negros para os diversos setores das sociedades que se constituíram na América. Dentre os campos sociais[4] os negros influenciaram de maneira direta para constituição do cenário brasileiro. Explicita-se o fenômeno religioso como um dos mais latentes e evidentes, não se pode esquecer também dos outros seguimentos do campo social não aqui explicitados. Quando delimitamos o campo religioso entrelaçado com a questão do negro, temos como ponto a formação de duas religiões que se alicerçam em costumes oriundos de África, são elas; o Candomblé e a Umbanda. Em um primeiro momento irei apresentar o Candomblé.

O Candomblé é uma religião que se faz bastante evidente no cenário das religiões brasileiras, pois atualmente o ataque midiático por parte dos protestantes se torna cada vez mais forte, como veremos nos capítulos a seguir. Essa religião tem sua cosmologia própria de entender e designar aos seus seguidores uma forma de buscar o desconhecido pelo conhecido, ou seja, o Candomblé é uma religião que liga os seus

[3] A população brasileira foi estimada em 184,4 milhões de habitantes, em 2005 segundo a PNAD, sendo que 91 milhões de pessoas se declararam de cor/raça parda ou preta, aproximando-se bastante da população branca, estimada em 92 milhões. Assim, os negros (pardos e pretos) correspondem, hoje, praticamente à metade da população do país. Destes, 35,8 milhões residem na Região Nordeste e 32 milhões, no Sudeste. Disponível em: http://www.seade.gov.br/produtos/idr/download/populacao.pdf. Acesso em: 21/02/2013.

[4] A Sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto- mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica -reside numa espécie particular de condições sociais de1produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo "puro" da mais "pura" ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas (BOURDIEU, 1983).

adeptos ao sagrado por meio da sacralização de elementos encontrados na natureza (ADOLFO, 1997).

Algumas pessoas buscam dinamismo para entender o desconhecido, e buscam uma aproximação maior com o sagrado, quebrando o afastamento religioso e a secularização, afirmo isso, pois dentro dos panteões do Candomblé os seus elementos sagrados estão presentes em todo ato que seu fiel entra em contato com a natureza e os próprios elementos que o constituem enquanto ser (REGÔ, 2006, p.40).

Na análise sobre as questões das religiões de origem africana no Brasil evidenciamos dois segmentos importantes: o Candomblé e a Umbanda, o último surgiu em meados do século XIX tendo como premissa ser uma religião brasileira. A Umbanda mescla vários fragmentos de religiões até então conhecidas, nessa religião encontra-se fragmentos do catolicismo, do espiritismo de Alan Kardec e fragmentos dos cultos dos povos animistas de África. Sendo assim, encontramos em uma casa de Umbanda várias referências aos santos do catolicismo em seus templos, como também identificamos entidades de origem africana em seus ritos, como por exemplo, a saudação a Exús e a outros Orixás do panteão das religiões de origem africanas. Podemos elencar alguns pontos comuns entre a Umbanda e o Kardecismo são eles: a crença em outras vidas e na crença que a partir da mediunidade o ser humano pode receber um espírito e se comunicar com os demais.

Segundo o pesquisador Reginaldo Prandi (1996) o Candomblé teve sua constatação mais evidente após as últimas levas de negros oriundos do continente africano que foram traficados para o Brasil com a finalidade de trabalhar nas cidades e ocupações urbanas do século XVIII e XIX.

Neste sentido houve maior aproximação entre os negros das mais diversas regiões de África, estes traziam consigo diferentes elementos culturais das várias regiões de África e essa aproximação por entre o grupo proporcionou a sistematização do culto às suas divindades. Dessa forma, identificamos com certa dificuldade algumas regiões de África que deram as maiores influências ao Candomblé no Brasil. Segundo Rosenfeld (1993) no livro *Negro, Macumba e Futebol*, é valioso ressaltar que o Candomblé é uma religião brasileira com fragmentos encontrados no continente africano:

> Entretanto é possível comprovar no Brasil as influências de duas linhas principais de religiões africanas: a dos negros bantos, que se originam das partes sul e leste de África (Angola, Congo e Moçambique); e as religiões dos negros provenientes de territórios africanos do oeste especialmente da Nigéria, cuja a influência aparece no Nordeste brasileiro (ROSENFELD,1993, p.25).

A partir da análise da obra de Munanga (2003), houve uma separação de pessoas oriundas da mesma região da África quando chegaram ao Brasil. O autor, afirma que os senhores de engenho consideravam que se deixassem os negros da mesma região unidos eles poderiam se organizar e se revoltar mais facilmente. Desse modo, consideramos formação o Candomblé recebeu elementos de vários pontos do continente Africano.

Na análise de campo realizada em algumas cerimônias de Candomblé em Londrina – Paraná consegue identificar traços da cultura indígena existente nessa religião, digo isso ao fato de ser realizado culto aos caboclos nas cerimônias de Candomblé, personagem que remete a cultura indígena do norte do Brasil. Esses pontos são elencados a partir de uma analise de pesquisa de campo participante em algumas cerimonias de Candomblé de Angola nos anos de 2010.

O Candomblé, como fora dito anteriormente teve mescla de elementos religiosos e culturais de vários pontos de África e de várias localidades brasileiras, com enfoque no que diz respeito, da cultura popular brasileira. O autor Negrão (2008) na passagem de Pluralismo e Multiplicidades Religiosas no Brasil Contemporâneo exemplifica como se deu a junção dos elementos religiosos dos povos africanos para formar o candomblé:

> Além disso, muitos dos descendentes de negros e índios criaram cultos sincréticos, em que o catolicismo coexiste com crenças e práticas que lhe são estranhas, como o candomblé baiano (e outros cultos afro-brasileiros assemelhados) e as pajelanças do norte e nordeste do Brasil (NEGRÃO, 2008, p.08)

Após explicar alguns pontos da formação do Candomblé destaca-se três vertentes dessa religião, são elas o Candomblé de Ketu, Candomblé de Angola e Candomblé de Jêje. Essas três vertentes são as nações[5] que caracterizam uma determinada casa de Candomblé (PRANDI, 1996, p.12). Vinculada à determinada nação, a casa segue os preceitos e rituais a partir de sua ligação cultural e religiosa com sua nação, porém é relevante salientar que essas instituições religiosas também podem sofrer com influencias de outras nações. Assim destaco a oralidade na composição dessa religião, digo isso porque as religiões de matriz africana são diferentes das religiões cristãs que seguem a bíblia e outros escritos sagrados, a grande premissa dessa religião é a oralidade.

A oralidade é um termo designado para expressar a transmissão do conhecimento a partir da fala, a oralidade dentro das sociedades africanas tem um papel singular e único. Através da oralidade se transmitem os signos que foram vivenciados pelos ancestrais e que têm utilidade no modo de encarar a situação do presente, elementos esses que de modo geral são transmitidos pelos anciões da comunidade por meio da disseminação de mitos e contação de histórias.

Na passagem a seguir podemos identificar como se da à questão da oralidade como uma das formas de resistência do Candomblé:

[5] Ocorreu uma ressignificação do conceito de nação pelos adeptos dos terreiros. O termo era utilizado no contexto do tráfico para designar as diferentes origens dos escravos, mas passou a nomear a forma organizativa religiosa de africanos e descendentes (TALL, 1996, p.694). A partir dos estudos de Nina Rodrigues (1934) e Roger Bastide (1960), percebemos que o candomblé também significou a refundação dos laços de família, da organização social, política, religiosa, dos diversos grupos de africanos, desestruturadas na diáspora forçada. Refundação porque foram criadas a partir de elementos culturais africanos, com a bagagem cultural que trouxeram, mas se apropriando dos elementos culturais da nova sociedade em que estavam inseridos. Desta forma, podemos entender o termo nação como designando um conjunto de práticas religiosas diferenciadas, mas que não deixam de dialogar com a sociedade como um todo (PINHEIRO, 2009, p.23).

> [...] sobre a transmissão oral dentro do Candomblé é possível perceber que não se trata apenas de um sistema religioso politeísta de origem africana. Trata-se de uma forma de resistência que atuou historicamente no Brasil há mais de quatro séculos e que sobreviveu, com seu legado, mesmo não sendo permitido (no período colonial ou imperial) ou sofrendo perseguição pelas policias ou elites políticas durante o período republicano, a partir do século XIX (LANZA et al., 2010, p.11).

O candomblé utiliza a oralidade para transmitir os seus dogmas e ritos no processo de iniciação e perpetuação da religião desde o período da escravatura. Por ser uma religião oriunda dos negros, o Candomblé sofreu vários tipos de perseguições, especialmente para que seus adeptos não pudessem professar sua fé, ou seja, seus cultos sempre foram perseguidos e negados pelo Estado brasileiro[6].

Dentro do passado histórico do Brasil podemos citar as perseguições de Getúlio Vargas no Estado Novo (1937), como um dos atos mais fortes que o Estado brasileiro se colocou contra o povo de santo - termo utilizado popularmente para definir os adeptos do Candomblé. As perversidades da época de Vargas para com os adeptos constituíram-se com inúmeras invasões policiais em cerimônias de Candomblé, ocorreram diversas prisões dos zeladores de terreiros. Atualmente, esses fatos ainda acontecem com do participante dessa religião no Brasil.

O Estado brasileiro é coautor e/ou até mesmo autor desse genocídio religioso com relação às religiões de matriz africana. É valido ressaltar que outras religiões cristas além do catolicismo compactuam com essa questão de deslegitimar os cultos das religiões de matriz africana, como exemplifica Silva (2007) cita em seu estudo sobre a intolerância religiosa no Brasil:

> O livro Orixás, Caboclos & Guias – Deuses ou Demônios? É outra publicação que vem sendo questionada na Justiça. Na Bahia, a Procuradoria Estadual enviou à Procuradoria da República um pedido para retirar de circulação o livro considerando seu caráter ofensivo às religiões afro-brasileiras (SILVA, 2007, p.34)

Devemos elencar o trecho do livro citado acima foi escrito pelo Pastor da Igreja Universal do Reino de Deus, Edir Macedo. Seu conteúdo é extremamente ofensivo aos praticantes dos cultos de matriz africana, pois nele todo e qualquer tipo de entidade é assimilado ao demônio. Aqui se faz necessário fazer uma discussão sobre a questão do preconceito e as religiões de matriz africana. Devemos nos atentar ao fato de que no Brasil tudo que foge a regra ocidental, branca, cristã é considerado algo pecaminoso ou imbuído de caráter negativo.

No Brasil há um tipo especifico de discriminação racial, ou seja, o racismo no Brasil pode ser de várias maneiras, uma delas é a violência física, no qual, o agente racista agride fisicamente o individuo. Já a segunda maneira é a partir do ataque psicológico ao outro, sendo na critica ao seu cabelo, aos traços faciais, ao comportamento de afirmação da cultura negra, e no caso das questões trabalhadas nesse projeto, o ataque à religião.

[6] O Estado Brasileiro justificava essas ações mediante a afirmação de que os cultos do Candomblé eram ligados aos demônios e até o Candomblé era considerado uma Seita.

Após esse breve histórico de formação de resistência do Candomblé no Brasil, gostaria de apresentar os seguintes dados apresentados pelo IBGE (2010), 0,45% da população se autodeclara adeptos de religiões afro-brasileiras, essa parcela da população comporta os adeptos de Umbanda, Candomblé e demais religiões que cultuam a presença das entidades de África.[7]

Mediante ao preconceito vivenciado pelos adeptos das religiões de matriz africana atualmente no Brasil, e o legado histórico e cultural nos negros no Brasil faz-se necessário evidenciar a importância da implementação de Lei 10.639/03 no âmbito do Ensino Religioso, para que seja trabalhada de maneira correta o ensino das religiões de matriz africana.

Considerações Finais

Para exemplificar e situar à questão de como a aplicação da lei pode ser um combate ao racismo devemos ter em mente que o mesmo pode estar presente em uma das principais instituições responsáveis pela formação formal do cidadão: a escola. Em vários estudos encontramos as seguintes prerrogativas de preconceito, primeiro, quando é proposto "o tema "Religiões: Candomblé ou Umbanda" como conteúdo escolar existe uma forte resistência por parte do corpo docente da escola em querer que fosse ministrado esse tipo de conteúdo" (HIPÓLITO, 2011, p.3). Em segundo, quando essa barreira por parte dos docentes é transposta, de modo geral, não quer dizer que eles concordem com conteúdo. Agora com relação aos educandos, na maioria das vezes estes trazem consigo o aprendizado ou os conceitos que os pais possuem sobre a religião. Com uma conversa inicial com os estudantes é possível identificar várias falas de preconceito que acabam por inferiorizar as religiões de matriz africana. O pesquisador Hipólito (2011) faz as seguintes reflexões em seu texto,

> O principal problema encontrado foi de consistência conceitual. Nenhum dos alunos definiu o candomblé como sendo uma religião afrobrasileira. Esse fato nos fez entender que os temas sobre a cultura afrobrasileira e africana, colocados como obrigatórios pela lei 10.639 de 2003, ainda não são abordados de forma abrangente na escola. Um dos temas acerca da cultura afrobrasileira e africana, menos trabalhado na escola é a religião. Também percebemos que há uma forte aversão por parte dos professores com o tema religiões afrobrasileiras, o que pode ser explicado por vários motivos, desde a desatualização dos docentes, a falta de recursos e de apoio das secretarias de educação para realizar trabalhos inovadores em sala de aula, até o próprio desinteresse do professor. Os motivos acima elencados são um obstáculo na busca por uma escola mais democrática e acolhedora das diversas etnias e crenças religiosas (HIPÓLITO, 2011, p.3).

O que deve ser ressaltado também, é que esse tipo de discriminação é cometido dentro do ambiente escolar, até como reflexo do que acontece na sociedade brasileira.

[7] Um dos grandes pontos que divergem a Umbanda do Candomblé, é o fato de que a primeira tem mais influência do Kardecismo e do Catolicismo, enquanto o Candomblé está ligado aos ritos encontrados em África, evidenciando aqui, o fato de que a Umbanda em quase sua totalidade não realiza sacrifício de animais.

O fator complicador é a negação por parte daqueles que exercem o racismo, assim como diz Munanga (2003) no Brasil encontramos um tipo de racismo velado:

> O racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçado em uma constante contradição. As pesquisas, histórias de vida, conversas e vivências cotidianas revelam que ainda existe racismo em nosso país, mas o povo brasileiro, de modo geral, não aceita que tal realidade exista. Dessa forma, quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo em nosso país, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros (MUNANGA, 2003 p.45).

Com esse cenário exposto acima por Munanga (2003) conseguimos entender como o racismo no Brasil foi estruturado e é complexo. Esses foram alguns dos fragmentos que possibilitam com que consigamos compreender a responsabilidade da sociedade brasileira contaminada com o racismo. Evidentemente, a escola tem papel fundamental na formação do pensamento do cidadão, e o racismo é um problema presente no meio escolar. Nesse sentido, a aprovação da Lei 10.639/03 prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O pesquisador Hipólito (2011) citou a Lei 10.639/03 como uma ação que tenta combater o racismo nas escolas, tornando a aplicação da Lei uma forma de resistência.

Mediante a todos os pontos mostrados acima percebemos que existem barreiras muito fortes para a implementação da Lei 10.639/03, pois vivemos em um país no qual a democracia racial não se faz vigente e que para conseguirmos os ideais esperados pela lei, teremos que trabalhar de maneira direta e pontual para conseguirmos de maneira igualitária a transmissão do ensino das diversas etnias que compõem o cenário de formação do Brasil.

Desse modo, acredita-se temos disciplinas de maneira direta podem trabalhar esse conteúdo. Esse artigo vem contribuir para que o Ensino Religioso, a partir dos elementos históricos aqui expostos possam utilizar de maneira direta o conteúdo para a luta contra o racismo, quebrando a questão da marginalização dessas religiões, quebrando as barreiras da demonização dos deuses africanos, lutando para a diminuição da intolerância religiosa existente em nosso país. Tendo o Ensino Religioso o papel de mostrar que as religiões de matriz africana nada mais são do que um dos pilares para a cosmologia religiosa do nosso país e que juntamente com as demais religiões elas tem que ser respeitadas como contribuição cultural.

Referências

ADOLFO, Paulo Sérgio. *O mito cosmogônico e o Candomblé de Londrina*. Trabalho apresentado no Vº Congresso Afro-Brasileiro em Salvador. 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas.* [introdução, organização e seleção de Sergio Miceli]. São Paulo: Perspectiva 1983.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.*

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

HIPÓLITO, Paulo. Candomblé: razões de sua abordagem na sala de aula. Maringá: *Revista Urutágua* Nº23 - jan./fev./mar./abril de 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. Belo Horizonte: Global, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: Usos e Sentidos.São Paulo, Ática,2003.

LANZA, Fabio et al. *Yá Mukumby*: a vida de Vilma Santos de Oliveira. Londrina: UEL, 2010.

NEGRÃO, Lísias Nogueira. Pluralismo E Multiplicidades Religiosas No Brasil Contemporâneo. *Sociedade e Estado,* Brasília, v. 23, n. 2, p. 261-279, maio/ago. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba, 2008.

PINHEIRO, Érika do Nascimento. Candomblé nagô de Salvador: identidade e território no Oitocentos. Fortaleza, 2009.

PRANDI, Reginaldo. *As religiões negras no Brasil:* para uma Sociologia dos cultos afro-brasileiros. Revista USP, São Paulo, n. 28, dez/fev., 1996.

RÊGO, Jussara. *Territórios do candomblé:* a desterritorialização dos terreiros na Região Metropolitana de Salvador, Bahia. GeoTextos, vol. 2, n . 2, 2006.

ROSENFELD, Anatol. Negro, Macumba e Futebol. São Paulo: Edusp, 1993.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *Candomblé e Umbanda:* caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2007.

Mulheres negras em movimento por uma ação transformadora[1]

Mônica Dias Ribeiro[2]

Segredo 44
A existência, a negrejar tatuou-se em ti
A semente, a enegrecer embrionou - se em ti
A vida, a negritude cicatrizou-se em ti
A beleza, a negrura Instalou-se em ti
Jorge Amâncio[3]

Introdução

Este texto tem por objetivo apresentar as condições em que as mulheres negras se encontram na sociedade brasileira. Mulheres que buscam junto ao movimento negro e ao movimento feminista, enfrentar a discriminação racial e social que faz parte do nosso contexto histórico e cultural, e que através das agendas políticas formam projetos por uma ação transformadora a fim de combater as desigualdades sociais e raciais no cenário brasileiro. E para uma melhor compreensão desse processo de ação transformadora, faço uma análise breve do contexto histórico e cultural do (a) negro(a) e dos estudos sobre o preconceito e discriminação racial no Brasil.

Ser preta, se reconhecer enquanto preto é um ato de coragem e força. A mulher preta que reconhece sua cor, que luta pelo fim do racismo e machismo, que deixa o cenário da invisibilidade para protagonizar episódios de combate contra as desigualdades e discriminações.

Mulheres negras em movimento por uma ação transformadora é a proposta deste trabalho, para mostrar à incansável trajetória de lutas e conquistas das mulheres negras em movimento por mudanças sociais.

Mudanças sociais que segundo Rocher (1989), possui quatro características: 1º trata-se de um fenômeno coletivo, de modo a implicar uma coletividade ou um setor apreciável desta que deve afetar as condições ou as formas de vida; 2º deve ser uma mudança da estrutura, de modo a ser possível observar uma modificação da totalidade ou de certos componentes da organização social; 3º supõe a possibilidade da sua identificação no tempo.

Pode dizer-se que é a partir desse ponto de referência que houve mudança

[1] Artigo apresentado na disciplina de mestrado Teoria de Sociologia contemporânea no ano de 2013.E apresentando no GT2- Identidades, Territórios e Alteridades do III Seminário Integrado de Pesquisa em Ciências Sociais no ano de 2014.

[2] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Mestranda no programa de Pós-graduação em Ciências Sociais na UEL-PR, pesquisadora do LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro - brasileiros/UEL - PR. Contato: monica_csuel@homail.com

[3] Carioca, nasceu em 1953 e reside em Brasília desde 1976. Licenciado em Física pela Universidade de Brasília, professor da Fundação Educacional do Distrito Federal, participante e ativista de movimentos sociais de luta contra o preconceito racial. Começou a publicar seus textos poéticos no jornal Raça do M.N.U. (Movimento Negro Unificado), no início dos anos 80. Disponível em: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/distrito_federal/jorge_amancio.html#topo. Acesso em: 28 jan 2014.

e o que é que mudou; 4º toda a mudança social tem que dar provas de uma certa permanência, as transformações observadas não devem ser efêmeras ou superficiais, ou seja, Por outro lado, são as pessoas, os grupos, as associações que introduzem a mudança, a apoiam, a favorecem ou se lhe opõem, constituindo-se, deste modo, os agentes da mudança. São os atores e os grupos, cuja ação é animada por fins, interesses, valores, ideologias, que têm impacto sobre o devir duma sociedade (ROCHER, 1989).

Trajetória que atualmente muitas organizações, ativistas e acadêmicos (as) têm procurado sistematizar. Tipos de abordagem e corrente de análise que buscam delinear a história do movimento de mulheres negras no Brasil, algumas abordagens de modo mais amplo, outras de maneiras mais específicas, com intenções de recuperar e registrar, pelo viés étnico – racial, uma memória construída ao longo das últimas três décadas.

Contudo, os caminhos e pontes que utilizarei para explorar o processo de construção do movimento de mulheres negras no Brasil, partirá dos pressupostos teóricos – metodológicos do conceito de Gênero como categoria de análise que discute as diferenças entre homens e mulheres como construídas socialmente, a atribuição dos papéis sociais, possibilitando o entendimento das relações de poder entre homens e mulheres (SCOTT, 1990), articulando a outras categorias de análises como raça que segundo Hasembalg (1979) é um atributo socialmente elaborado e está relacionado principalmente ao aspecto subordinado da reprodução das classes sociais, isto é, a reprodução (formação, qualificação e submissão) e distribuição dos agentes, para assim, compreendermos as relações sociais e raciais nas quais estão inseridas as mulheres negras brasileiras, elementos fundamentais para a configuração do movimento de mulheres negras, sobre o qual suas agentes se estruturam.

Contexto histórico e cultural da população negra no Brasil

No processo de desenvolvimento da sociedade colonial, "o Brasil conheceu várias formas de escravidão, as quais associaram à escravidão de raças diferentes, com caracteres étnicos e culturais distintos, e as formações socioeconômica escravistas diversas" (FERNANDES, 2008, p.225), sobretudo, os milhões de negros escravizados, trazidos do continente africano nos porões dos navios negreiros, apontando um tempo longo da história brasileira, a perder de vista e da memória seu tronco linguístico.

E quando aqui chegaram, tiveram péssimas condições de vida e de trabalho, sem contar as diversas formas de violência às quais foram submetidos, por exemplo,

> a exploração e a violência sexual também marcaram as relações entre senhores e mulheres escravas, resultando uma prole de mestiços. Os senhores atribuíam esses *deslizes* ao mau caráter das escravas, embora as submetessem a seus desejos sexuais depravados e pervertidos (VALENTE, 1987 p.11).

Os açoites, os grilhões, a violência sexual e a atribuição de qualidades negativas aos negros faziam parte de um conjunto de instrumentos e *técnicas* de tortura e castigo para domar e subjugar os (as) escravos (as). E mais do que subjugação física, o castigo

era importante para fazer com que o (a) escravo(a) interiorizasse uma ideia negativa de si mesmo e de sua raça. Essa incorporação de ideias negativas pelos escravos(as) levou alguns autores a interpretarem o comportamento deles como passivo.

Houveram historiadores tradicionais brasileiros que procuraram ocultar a rebeldia dos negros e negras contra a escravidão, isto é, "linha tradicional essa que ganhou espaço e foi facilitada pela escassez ou ausência de documentos sobre revoltas dos negros, que a própria visão colonialista procurou esconder ou destruir" (VALENTE,1987, p.11).

Porque a documentação desses atos de rebeldia colocavam em xeque a tese e a estrutura ideológica que justificavam a escravidão: o(a) negro(a) eram arrancados de sua terra em seu próprio "benefício" para integrar-se à "civilização" e abandonar os *maus costumes* e *más qualidades,* o que explicava a carga de trabalho e os castigos corporais, a penitência para seus " pecados". Os negros e negras nunca demonstraram ser passivos, pois,

> Durante quatro séculos, os negros foram feitos escravos no Brasil. A trajetória deles da África até aqui foi marcada por diversas formas de violência. Não vieram para cá porque quiseram. Não passaram pelo sofrimento e pela humilhação de serem tratados como animais porque assim o preferiram. Não deixaram de ser livres porque era o melhor para eles. Não receberam chicotadas porque gostava, mas porque resistiam. Foram, por fim, jogados à liberdade. Mas que liberdade foi essa? O que mudou de lá para cá? Será que não mudou apenas a forma de opressão? Qual é a situação do negro no Brasil hoje? (VALENTE, 1987, p.23).

Segundo o autor Carlos Hasembalg (1979), muitos estudiosos das questões raciais de corrente liberal e conservadora, enfatizam que houve um caráter harmonioso das relações raciais no Brasil, um país que ofereceria um exemplo de "democracia racial", onde negros desfrutariam de uma igualdade de oportunidades, integrados na cultura e na comunidade brasileira.

Que para o autor o mito da democracia racial está sustentado numa ausência aparente de conflitos raciais, na inexistência de segregação legal, na presença de alguns não-brancos na elite e na miscigenação racial da população, indicadora da tolerância racial.

Assim a explicação da situação do negro e do mulato após a abolição em termos de mudança da condição de escravo e escrava para a de homem e mulher livre, tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais do grupo de não brancos livres durante o regime escravista e a continuidade da sua subordinação social após 1888 (HASENBALG, 1979, p.165).

No entanto, após a abolição oficial da escravatura, foram muitos os anos de luta envolvendo denúncias sobre o mito e a fragilidade do modelo de democracia racial, até a fundação da Frente Negra Brasileira, em 1931, mesmo sob repressão, várias organizações, entidades e redes de ativismos se fortaleciam em diferentes partes do país, por exemplo,

Em São Paulo, havia o Centro de Cultura e Arte Negra, Cecan, que, de certo modo, herdou a experiência teatral cultivada no seio da militância antirracista, particularmente o que foi desenvolvida pelo Teatro Experimental do Negro durante os anos de 1940 e 1950.Em Salvador, o bloco afro Ilê Aiyê, desde a sua fundação questionava o mito da democracia racial. ,e por conta, o bloco era alvo de reprovações e até mesmo de ameaças de vários setores da sociedade. No Rio Grande do Sul, desde 1971 discutia-se o fortalecimento do dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, entre outros temas. O Brasil começava a produzir assim, ações coletivas críticas à visão hegemônica de harmonia racial (GONZALEZ, 2010, p.77-78).

> Segundo Ratts (2006), ao longo dos tempos, ativistas de movimentos negros têm feito política também com o corpo, questionando os padrões de beleza através do cabelo, das formas e cores de suas roupas e de seus acessórios. O corpo é também canal de resistência político – cultural na música, na dança, no teatro negro, nas incontáveis manifestações culturais de origem africana. E que o corpo negro plural constrói e qualifica outros espaços negros, de várias durações e extensões, nos quais seus integrantes se reconhecem (RATTS, 2006 p.59) pois, "[...] procura e constrói lugares de referência transitórios ou duradouros. Lugares transitórios como os desfiles das escolas de samba e os bailes Black locais de reconhecimento, territórios de resistências" (RATTS, 2006, p.67)

Pode-se afirmar também que os candomblés, os quilombos, as irmandades e as diferentes expressões culturais foram importantes núcleos de mobilização sociopolítica no decorrer da história. Entretanto, somente a partir do século XIX novos mecanismos de articulação seriam incorporados ao cotidiano da população negra, em especial a imprensa, os clubes recreativos e as organizações políticas e culturais que funcionaram como polos aglutinadores dos afros- descendentes (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p.293).

Desde então, as questões e demandas de classe e raça ganharam importância no cenário político brasileiro, denúncias fortalecidas, posteriormente, pelo Movimento Social Negro, que atua desde final dos anos 1970.

> [...] é nesse contexto social que as desigualdades se tornam ainda mais evidentes. A existência do racismo no Brasil foi amplamente debatida por estudiosos e pesquisadores das relações raciais, nas últimas décadas. Poucos ainda teimam em afirmar a existência da democracia racial no país, sobretudo a partir da mobilização do movimento negro desde os anos de 80 e o debate sobre as ações afirmativas nos últimos anos (SILVA, 2006, p.28).

Silva (2006) afirma ainda que, "a resistência do negro ao longo da história sempre foi vista como uma ameaça contra a sociedade dominante. A luta do negro[4] para não ser totalmente destruído, cultural, social e biologicamente, foi uma constante. A história do negro no Brasil é uma história de resistência" (SILVA, 2006, p.39). Uma

[4] Neste texto, quanto a questão de gênero, consideram-se negros, são tomados aqui como sinônimos de negros e negras, brasileiros e brasileiras etc.

manifestação de defesa, diante da marginalização que foi imposta ao negro, ao longo da sua história.

> Como se, diante da diversidade de grupos culturais e raciais, ou seja, constituídos por traços fenotípicos ou culturais que os distinguissem uns dos outros, se desenvolvesse uma narrativa de intolerância e ódio para a qual fossem atraídos indivíduos de acordo com certas características ou certas situações (GUIMARÃES, 2008, p 96).

Contudo, a situação do (a) negro (a) hoje não é muito diferente dos anos atrás, pois mesmo que a condição do negro seja outra, não é mais escravos (as), em suma, não são propriedades de ninguém, mas ainda continuam sendo considerados "seres inferiores". O racismo, como construção ideológica incorporada e realizada através de um conjunto de práticas de discriminação racial, é o determinante primário da posição de negros nas relações sociais - sobretudo, as mulheres negras.

A trajetória do Movimento de Mulheres Negras

A formação de núcleos e coletivos de mulheres negras, contemporâneos, com fins políticos, ocorreu no interior do movimento negro no final dos anos 1970. No entanto, as ativistas eram especificas em ressaltar o costume e o comportamento machistas de seus companheiros militantes. Os homens agiam de modo autoritário, controlavam as falas das mulheres, faziam ameaças verbais e dominavam as estruturas decisórias.

Segundo Gonzalez (2010, p. 96),

> isso denota a opressão imposta às mulheres negras tanto nos espaços da casa quanto na divisão do trabalho. Além de cuidar da família e dos afazeres domésticos muitas vezes elas trabalhavam fora, desempenhando funções manuais mal remuneradas. Poucas foram militantes do movimento negro – inclusive as que tinham ensino superior e/ou eram profissionais liberais.

Por um lado, havia o movimento feminista que, à época, basicamente centrado no enfoque exclusivo de um gênero branco e ocidental, se mostrava ainda inábil para a superação das assimetrias que atingiam as mulheres, em especial as afros – descendentes. Por outro lado, o movimento negro construía, de modo contundente, discursos e ações voltadas prioritariamente para a inclusão das questões raciais nas políticas públicas. "Com isso, as especificidades relativas ao gênero, foram compreendidas como um desafio a mais e além das suas reivindicações daquele momento" (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p.327).

Desse modo, é importante salientar que as mulheres negras, como interlocutoras políticas, sempre estiveram presentes nos movimentos sociais, mas sua representatividade política só começa a ser reconhecida a partir dos anos 80[5]. A organização atual de

[5] Ver em Matilde Ribeiro. Antigas personagens, novas cenas: mulheres negras e participação política. Disponível em: www.empreende.org. br/artigo-programas.htm. Acesso em: 11 jan. 2014.

mulheres negras com expressão coletiva passa a adquirir visibilidade política no campo feminista especificamente a partir do III Encontro Latino-Americano Feminista em Bertioga, no ano de 1985. Com uma proposta de um feminismo mais amplo, buscando dizer a respeito de todas as mulheres independente de sua origem étnica e social, pois, conforme citação da autora Werneck[6]:

> O feminismo original não tinha diferenças palpáveis, de classe social, de raça. Só existia a questão de gênero. Não encarou de frente esses conflitos que existiam por essas diferenças, então o discurso racial, o feminismo negro encarna o discurso racial. É um feminismo que fala dessa coisa de ser mulher negra, acho que isto é a principal diferença, quer dizer, que define todo o resto. E a inserção da negra no mundo, na sociedade brasileira vai provocar todas as outras diferenças subsequentes (WERNECK, 2000, p.76)

Esse feminismo negro, em construção, buscou explicitar a opressão vivida pelas mulheres negras devido à ideologia racista inferiorizante incorporada nas relações sociais. Segundo Moreira[7] (2006), após o encontro realizado em Bertioga/SP, se consolida um discurso feminista entre as mulheres negras, que atenua a rejeição manifestada inicialmente por parte das negras em aceitar a identidade feminista.

> Embora a participação das mulheres no interior do Movimento negro Unificado ganhasse amplitude cada vez maior, o complexo universo de suas reinvindicações e as limitações das teorias feministas no que diz respeito à questão racial fez com que emergissem grupos de discussão e reflexão acerca dos efeitos do racismo e do sexismo para a população feminina negra. Nesse momento, cabe destacar o importante papel desempenhado pela co - fundadora MNU[8], a professora Lélia Gonzales, uma das principais responsáveis pela introdução das discussões sobre gênero e raça em diferentes espaços públicos (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p 302).

Nesta perspectiva, o trabalho feito por esses grupos é desenvolvido em diversos eixos, entre os principais estão: Saúde, educação, identidade racial, sexualidade, comunicação, bem-estar, violência, formação (ROLAND, 2000), todos norteados pela efetivação dos direitos humanos, principalmente, para as mulheres negras.

Nesta complexidade, cada mulher ou grupo homogêneo de mulheres - sobretudo as mulheres negras, vivenciará de forma específica os efeitos do racismo patriarcal heteronormativo[9]. Estas variações corresponderão aos modos como são atravessadas pelos demais eixos de subordinação que se colocam em uma sociedade complexa e altamente hierarquizada como a brasileira. E mais, como vimos acima, restringindo especialmente e de forma ativa as opções e oportunidades das mulheres negras no exercício de seus direitos.

---

[6] Fundadora e coordenadora da organização Criola - Grupo de mulheres negras, é uma instituição da sociedade civil sem fins lucrativos fundada em 02 de setembro de 1992, no Rio de Janeiro. Esta organização foi fundada e é conduzida por mulheres negras de diferentes formações.

[7] Ver Núbia Regina Moreira. Representação e identidade no feminismo negro brasileiro. Artigo apresentado no Seminário Internacional Fazendo Gênero 7. Agosto de 2006 na UFSC.

[8] Movimento Negro Unificado.

[9] Heteronormativo desde uma perspectiva que enfatiza o caráter produtivo da linguagem, é problematizada como um padrão de sexualidade que regula o modo como a sociedade ocidental está organizada. Apesar da força dessa regulação há indivíduos que escapam à norma heterossexual.

As manifestações das ativistas negras nos espaços feministas se intensificaram, sobretudo, na busca da incorporação do racismo como variável das desigualdades, inclusive entre mulheres. Nas últimas décadas as afro- brasileiras vêm colhendo o resultado de seus esforços. Assim, além de construírem seus próprios espaços, tem conquistado os legítimos lugares no movimento feminista nacional e internacional.

A *dupla militância* nas fronteiras do racismo e do sexismo[10] exigiu redimensionamentos nas práticas dos movimentos negros e feministas e, consequentemente, a implementação de políticas especificas e eficazes de inclusão..

Entretanto, o processo para a sedimentação desses avanços foi permeado por críticas internas e externas que acusavam as militantes negras de apenas *olharem para seu próprio umbigo.* Diante desse entendimento equivocado, com maturidade e maestria, as mulheres negras foram revertendo esta posição. Focalizaram intencionalmente as suas trajetórias e a de suas ancestrais, chegando a conclusão de que *olhar para o próprio umbigo* era um caminho essencial para trazer à tona suas especificidades de corpo, trabalho, afetividade, família, e mais: que especialmente assim poderiam de fato contribuir para transformar a sociedade e extirpar, de uma vez por todas, a discriminação racial. (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p 330).

As questões relativas à igualdade de gênero e raça tem ocupado cada vez mais o espaço na agenda pública nacional, as conquistas alcançadas no campo da igualdade de gênero e raça, são muitas, mas não se pode esquecer dos indicadores que ainda demonstram as desigualdades, informações que permitem mensurar as grandes disparidades que ainda separam homens e mulheres, negros(as) e brancos(as).

> O sexismo e o racismo são ideologias geradoras de violência e estão presentes no cotidiano de todos(as) os(as) brasileiros(as): nas relações familiares, profissionais, acadêmicas e nas instituições, o que permite afirmar serem dimensões que estimulam a atual estrutura desigual, ora simbólica, ora explícita, mas não menos perversa, da sociedade brasileira. (MARCONDES [et al.], 2013 p.9).

A persistência deste cenário evidencia cada vez mais que existem grupos étnicos em maior desvantagem em relação aos outros, pois quando analisamos os indicadores da 4ª edição do Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, publicado pelo Instituto de Pesquisa e Estatística Aplicada (IPEA) no ano de 2011, as mulheres negras encontram-se em situações mais precárias em relação aos demais grupos, a desigualdade vai desde o campo do trabalho, saúde, educação até no espaço doméstico, da distribuição de renda e da pobreza.

Enquanto o movimento negro e feminista enfatizava a ideia de "diferentes, mas não desiguais" e lutavam por liberdade e igualdade para alcançar a tão almejada cidadania, não conseguiam lidar com a diversidade em seu interior. Assim,

[10] São comportamentos que o sexo oposto tem, e que se revelam na discriminação e exclusão em relação ao outro sexo/gênero.

> o desafio de inserir a ótica feminista nas discussões do movimento negro, quanto a luta pela afirmação das questões raciais no âmbito do feminismo apontavam para a necessidade do reconhecimento das nuances que constituem a diversidade das mulheres negras: tons de pele, sexualidade, pertencimento geográfico, práticas culturais, níveis de instrução, dentre outras tantas variáveis. Foi nessa busca de legitimação de suas particularidades que as múltiplas vivências das mulheres negras revelaram a complexidade que as constitui, transformando as diferenças numa plataforma de ação e lutas conjuntas (SCHUMAHER & BRAZIL, 2007, p.329).

Para demonstrar brevemente o retrato dessas desigualdades entre negros(as) e brancos(as), segue abaixo uma tabela com alguns dados indicadores das disparidades de gênero e raça no Brasil, elementos que contribuem diretamente na estruturação e definições das agendas do movimento das mulheres negras no Brasil.

Tabela 1

Indicadores	Negra (%)	Negro (%)	Branca (%)	Branco (%)
População	49,9	52,0	49,3	47,0
Chefe de família até 1 SM*	68,9	65,8	42,7	41,2
Educação	7,8	6,8	9,7	8,8
Acesso à Saúde – SUS**	94,4	96,0	97,1	97,7
Desemprego	12,5	6,6	9,2	5,3
Trabalho doméstico remunerado	21,8	1,0	12,6	1,0
Rendimentos (R$) Pobreza, distribuição e Desigualdade de renda.	544,40	833,50	957,00	1.491,00

*Salário Mínimo. **Sistema Único de Saúde
Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça – 4ª edição/2011.
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

A importância em constatar, mesmo que de forma breve, esses dados indicadores das desigualdades, é sem dúvida, a via que se torna legitima a constante luta das mulheres negras na sociedade brasileira. Marcadores em que situamos nossa interpretação sobre o fenômeno do racismo e do sexismo.

Nesse sentido, veremos que a articulação entre tais fenômenos produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. Diante desses resultados, podemos observar, que a intersecção das categorias de gênero e raça nos mostram, que as mulheres negras possuem demandas específicas, assim, buscam ter seus direitos atendidos, para pôr fim às desigualdades que as colocam em situação de inferioridade frente a homens negros e mulheres e homens brancos.

Na área do trabalho, no que se refere à ocupação, as mulheres negras estão em sua maioria nas ocupações subalternizadas, como o serviço doméstico; na educação, sobre a escolaridade, as mulheres negras têm menor escolaridade em relação às brancas; no quesito renda e chefe de famílias, as mulheres negras possuem a menor renda e quando mantedoras e provedoras de suas famílias, possuem uma porcentagem maior que as mulheres brancas.

No entanto, o Movimento de Mulheres Negras tem como objetivo o empoderamento[11] dessas mulheres e jovens negras, para que estas atuem, de forma autônoma, na efetivação dos seus direitos, principalmente, os direitos fundamentais que são negligenciados, pelo poder público.

Portanto, formar e informar mulheres e jovens negras sobre questões relativas à saúde e direitos reprodutivos, identidade étnico-racial, auto- estima e direitos humanos, temas fundamentais para a luta contra o racismo e o sexismo, bem como ações políticas da organização, dentro dos principais eixos de trabalho – saúde, educação e identidade racial – que objetivaram visibilizar as demandas das mulheres.

Assim, essas atuações políticas, diretamente relacionados à luta na afirmação dos Direitos Humanos no Brasil, pois, a atuação dos grupos de mulheres e de mulheres negras que atuam no país, tem o objetivo de atuar na concretização do atendimento aos direitos fundamentais, das mulheres negras, que só é possível com o empoderamento desses sujeitos e, assim, transformar a sociedade brasileira buscando a equidade racial e de gênero, para que as mulheres negras exerçam sua cidadania de forma plena.

Considerações Finais

Ao debruçar sobre a trajetória histórica e cultural da população negra, sobretudo da mulher negra em movimento por uma ação transformadora, não se propõe um trabalho para solucionar a situação social deste grupo e nem fazer um prenúncio de uma fórmula salvadora, a fim de mudar a realidade destas mulheres. Pois a proposta foi revisitar algumas bibliografias com pontos de vistas relevantes para uma reflexão preocupada em reconstruir uma nova história social das mulheres negras, invisibilizadas, que assim como eu, empoderaram- se com a finalidade de modificar a sua realidade social.

Carlos Hasenbalg (1979) em sua obra intitulada Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil descreveu, no capítulo VII sobre a dificuldade que o negro possui de uma mobilidade social, devido a discriminação racial e mecanismo racistas, e que quando esta mobilidade é alcançada, é feita individualmente, pois a população negra não possui mecanismos que viabilize uma teia de relações, garantindo a entrada de mais negros em determinados espaços, sejam eles: econômicos, políticos e sociais, diferente do que ocorre no cotidiano da população branca.

E quando se trata da mulher negra, este cenário torna-se mais agravante, pois os espaços delimitados paras as mulheres negras perpassam às questões de raça/cor, gênero e classe. Fatores primordiais para pensar as desigualdades raciais e sociais que ocorre principalmente com as mulheres negras, dificultando melhores destaques no cenário social.

Esta condição tornou-se perceptível nos caminhos e pontes utilizadas por alguns personagens citados no texto, que são considerados ícones fundamentais para

[11] Empoderar mulheres e promover a equidade de gênero em todas as atividades sociais e da economia são garantias para o efetivo fortalecimento das economias, o impulsionamento dos negócios, a melhoria da qualidade de vida de mulheres, homens e crianças, e para o desenvolvimento sustentável.

a configuração do movimento de mulheres negras brasileiras, com narrativas pessoais, demandas sociais e políticas que impulsionaram as discussões sobre a realidade das mulheres negras, meio ao movimento feminista e o movimento negro no Brasil.

Entretanto, analisar as condições de mulheres negras na sociedade brasileira, permite-me considerar também o contexto social no qual estou inserida, pois esta discussão se faz presente em meu cotidiano, ou seja, na militância no movimento feminista, no movimento negro, no espaço acadêmico e no momento em que atuo como professora de Sociologia do ensino médio. Pois ao adentrar esses espaços percebo a ausência de mulheres negras. Ausências inquietantes que em muitas ocasiões são naturalizadas por mecanismos racistas e machistas.

Circunstâncias nas quais puderem ser percebidas e refletidas no exercício de minha profissão, formação acadêmica e militância. Um retrato das desigualdades raciais e sociais, que mesmo com as lutas constantes dos movimentos sociais envolvidos nesta causa ainda se faz presente no momento atual.

Espaços que fortalecem a ideia de que ser negro(a) hoje é uma questão política, pois assim obteremos melhores resultados na luta contra o racismo.

E quais as contribuições necessárias para continuar amenizando as condições em que mulheres negras brasileiras estão inseridas? Quais as práticas primordiais para o fim das discriminações raciais? Será que pode ser através das práticas de ensino?

Proponho que o ponto de partida para uma tentativa de respostas para estas questões é admitir que no Brasil há discriminação racial , de forma que, não acentue o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não – brancos e seu recrutamento a posições inferiores, pois desta forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social, assim como afirma autor Carlos Hasembalg em seus estudos já apresentados acima.

Pois continuar acreditando na democracia racial reforçaremos um instrumento ideológico de controle social, que legítima a estrutura de desigualdades raciais impedindo que a situação real se transforme numa questão pública, ou seja, dar visibilidade ao racismo.

Portanto, quando Gonzales, Schumaher & Brazil, Roland (2007) com diversos tipos de abordagens e correntes de análise sobre a trajetória histórica do movimento de mulheres negras no Brasil, algumas de modo mais abrangente, outras com atenções mais específicas apresentam em seus estudos os marcos fundamentais para a configuração do movimento, com reflexões focada conjuntamente sobre as questões relacionadas ao gênero e raça, representaram um dos principais alicerces sobre os quais as organizações e suas agentes se estruturaram, a fim de desenvolver estratégias próprias para a intervenção, que de maneira geral, contribuiu para dar visibilidade as discriminações raciais pertinentes as mulheres negras numa perspectiva de amenizá-las .

E quanto aos avanços e mudanças na realidade das mulheres negras na sociedade brasileira, pôde-se constatar que houve maior visibilidade, mas o retrato das

desigualdades sociais e raciais ainda faz-se presente no cotidiano deste grupo social e que percorrerá um movimento árduo, longo e contínuo por ações transformadoras.

Desenvolver estratégias de intervenções contra o racismo também pode ser pensada e aplicadas nas práticas de ensino, ações que possibilitem um espaço de reflexão sobre questões fundamentais para a inserção social dos negros e negras e para o enfrentamento da discriminação racial. Um exemplo exímio para estas práticas está no cumprimento da lei 10.639/03, lei de caráter obrigatório de ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos escolares de todas as redes de ensino do país. Ações afirmativas com o objetivo de reparar os aspectos discriminatórios que impedem o acesso de pessoas pertencentes de diversos grupos sociais das mais diferentes oportunidades.

Numa tentativa de partilhar elementos e dados culturais africanos e afro brasileiros para todos, de forma a condenar as situações de preconceito e discriminação racial que muitos alunos (as) e educadores(as) vivenciam no cotidiano escolar. Uma prática diária que não deve somente ser valorizada no dia 20 de novembro, no qual comemoramos o Dia da Consciência Negra no Brasil.

Entretanto, não trabalhar a discriminação racial no Brasil enfatizada na continuidade cultural – histórica, numa projeção com classificações raciais contemporâneas no passado escravista. Ou então, condicionar a realidade atual do negro nas conclusões explícitas acerca das formas pelas quais o escravismo existiu. Vale ressaltar que o problema da discriminação racial está relacionado diretamente com a ausência do homem negro e da mulher negra pós escravidão, nas discussões políticas que viabilizassem a inclusão social desse grupo e sua cultura na comunidade nacional.

O que precisamos compreender é que o racismo teve origem no escravismo e foi mantido na relação capitalista de produção, onde adquiriu novas formas e que neste processo o negro que era tratado como coisa foi transformado em cidadão de segunda categoria.

A sutileza das manifestações de discriminação racial em que este processo ocorreu, muitas vezes torna invisível a violência exercida sobre a população negra no Brasil. E partir do momento que estes mecanismos são visibilizados, o problema se torna público e transparente.

Enfim, a repetida afirmação de que não temos problemas raciais no Brasil, é não apenas uma questão de orgulho nacional, como parece também ter sido suficientemente efetiva, para caráter as esparsas manifestações de inconformismo racial, pois a sociedade resiste em livra-se de seus mitos porque é difícil encarar a realidade e se não houver uma análise atenta desta realidade podemos reproduzir o discurso que no Brasil não temos racismo.

Referências

BRASIL. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

FERNANDES. F. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo, Editora Ática,1978 [1965], vol. 1.

GUIMARÃES, A.S. A Discriminação e preconceito raciais. *Notícias e reflexões sobre discriminação racial*. 2ºedição – São Paulo. Ed. Unesp, 2011. 250p.

GUIMARÃES, A.S. *Preconceito e discriminação:* queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2002.

HASENBALG. C., *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada. *Retrato das desigualdades de gênero e raça* [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p.

RIBEIRO, M. Mulheres negras brasileiras: de Bertioga a Beijing. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 3, nº 2, 1995.

ROCHER, G. *Sociologia Geral:* mudança social e acção histórica. Editora Presença**.** Volume 3, 1989.

PINTO, L. C. O Negro no Rio de Janeiro, Relações de raças numa sociedade em mudança. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998 [1953].

SCHUMAHER, S; VITAL. BRAZIL, E. *Mulheres Negras do Brasil.* Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007. 496 p.

SILVA, M.N. *Nem para todos é a cidade:* segregação urbana e racial em São Paulo. 1 ed. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SCOTT, Joan. *Gênero:* Uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade.* Porto Alegre, n. 2 jul dez,1999, p. 5-22.

VALENTE, Ana L. E.F. *Ser Negro no Brasil hoje.* São Paulo: Moderna, 1987.

XAVIER, G. FARIAS, B.J. GOMES.F**.** (ORGS) *Mulheres Negras no Brasil Escravista e do Pós – Emancipação*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

Primeiros ensaios: instrumentalizando a prática docente no ensino de Sociologia

Cristiano Pinheiro Corrêa[1]

Introdução

A presente análise contempla alguns dos dilemas e possibilidades postos ao ensino de Sociologia, a partir da ótica tanto da prática docente como da pesquisa em ciências sociais, ancoradas nos ditames filosóficos do materialismo histórico dialético. A experiência que serviu de aporte para este estudo, remete ao contexto da escola pública na cidade de Londrina-PR, relacionando perspectivas político-pedagógicas e desdobramentos didáticos, objetivando promover o diálogo entre nossa proposta de fornecer significância aos conceitos e às teorias através da instrumentalização criativa,buscando entender alguns dos desafios presentes na educação contemporânea. Estes questionamentos se orientam pela problematização do conteúdo, atravessandoa cultura e seus aspectos mais evidentes dispostos na relação ensino-aprendizagem, tendo como "pano de fundo" aprofundar e refletir sobre a catarse e a superação do senso comum, amparados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Em meio à diversidade que perpassa e centraliza a escola como *lócus* de debates e protagonismos expiatórios, frutos de processos políticos e pedagógicos que historicamente revestiram-na de uma cultura peculiar. Rezam os protocolos institucionais, prevalecendo, por vezes, interesses que não priorizam o sistema de ensino "*em si*", somando-se à uma estrutura que encontra dificuldadespara acompanhar a efemeridade das demandas contemporâneas. É justamente neste contexto que o ensino de Sociologia procura firmar-se como disciplina escolar, num misto de controvérsia e disposição.

> A estrutura da escola pública, incluindo a própria infraestrutura oferecida, e os projetos político-pedagógicos ainda dominantes em grande parte das escolas não respondem aos desafios que estão postos para a educação dessa parcela da juventude (DAYRELL, 2007, p.1116).

Ao fazer esta afirmação Dayrell refere-se ao perfil dos jovens que frequentam a escola pública, "associados ao contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência [...]" (2007, p. 1116).

Verificando os desdobramentos, referente à presença da Sociologia na escola, percebesse que passada "algumas gestões", ela começa a fazer parte do cotidiano cultural daquele ambiente, seja nas falas, nos documentos, enfim a palavra Sociologia não soa mais

[1] Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina; Bolsista CAPES (OBEDUC); Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina; Graduado Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria. Contato: cristycrr@hotmail.com

tão dissonante, parece que começamos a transcender o "estranhamento".A Sociologia chegou tomada poranseios, inspirada na análise e na crítica fundamentada, com sua "pasta de baixo do braço" repleta de teorias, conceitos e discursos emancipatórios, no entanto, esta incursão não lhe foi gratuita.Dialeticamente, assim como a relação entre o homem e a natureza, se transformam mutuamente constituindo outras totalidades, a escola e seus substratos impuseram à Sociologia sua forma de organizar e formataro conhecimento. É a partir deste panorama que o professor de Sociologia constitui-se em agente incumbido de transformar teorias, conceitos e práticas de ensino em conhecimento, sem deixar de lado a centralidade deste processo no desenvolvimento psicossocial e político dos indivíduos e da sociedade.

Assim renasce a Sociologia como disciplina escolar, que mesmo sendo uma das mais jovens áreas do conhecimento científico, está fundamentada e alicerçada, a luz de outras ciências, em grandes descobertas e personagens que lhe conferiram a seriedade e a grandeza necessáriasà produção de saberes. É sob esta ótica que vemos o trabalho docente como desafiador, cheio de percalços e possibilidades. Desta forma, com base em experiências e análises científicas relacionaram-se elementos presentes na prática em sala de aula com orientações e instrumentalização didática, balizados pela pedagogia histórico-crítica, procurando demonstrar como esta incursão emergiu demandas e responsabilidades.

Experiência docente

Como não deveria deixar de ser, um dos primeiros desafios postos ao docente ésua personificação como professor, através da preparação e execução de aulas. Neste momento emergem parâmetros e diretrizes que orientam e indicam caminhos para o desenvolvimento de conteúdos. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, por exemplo, trazem os conteúdos estruturantes, umaespécie de tópicos, divididos em cinco itens que, segundo esta orientação, abarcammacro conteúdos para o ensino de Sociologia, dispostos na seguinte configuração: (I) O processo de socialização e as instituições sociais; (II) Cultura e indústria cultural; (III) Trabalho, produção e classes sociais; (IV) Poder, política e ideologia; (V) Direitos, cidadania e movimentos sociais, (PARANÁ, 2008, p. 72-89).

A despeito da organização do currículo, é notório que está embotado de tendências político-pedagógicas, associadas geralmente a interesses dos grupos ou partidos da situação. A cerca desta visão, Santos e Casali (2009, p.210) nos dizem que "o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder". Procurando desta forma, enfatizar a relação entre a cultura e o currículo, uma vez que, a organização deste, veicula de forma institucionalizada, determinados aspectos de uma sociedade. Logo, "há um envolvimento político, pois o currículo, como a educação, está ligado à política cultural", (SANTOS; CASALI, 2009, p. 210-211).

Neste relato, estabeleceram-se*links* a partir do tópico, (II) Cultura e Indústria Cultural, objetivando relacionar experiências e alternativas que enriqueçam o diálogo

entre o ensino e a aprendizagem. Estas aproximações foram pensadas com base nos preceitos da pedagogia histórico-crítica, devido ao seu indicativo estar presente nas Orientações Curriculares do Estado do Paraná. É neste panorama, que se insere nossa proposta de experimentar, utilizar recursos que forneçam significância aos conteúdos. A experiência que norteou este estudo desenvolveu-se em uma turma de 3° ano do Ensino Médio da Escola Estadual Vicente Rijo na cidade de Londrina, Estado do Paraná. Sendo que, a partir do desfecho desta atividade, foram concebidas dúvidas e inspirações quanto ao emprego de uma metodologia mais afinada com as necessidades do ensino de Sociologia.

Tecendo vinculações entre elaboração do currículo e o desenvolvimento das práticas docentes, foi possível estabelecer relações entre a prática inicial, isto é, aquela queconsidera as vivências prontas que os alunos possuem. Sendo assim, a partir dasproposições de Santos e Casali (2009, p.226), que nos indicam que, "o currículo numa visão ampliada, é entendido como um artefato cultural construído coletivamente por todos os sujeitos envolvidos no processo educacional". Percebe-se que a construção do currículo, que contemple as peculiaridades dos contextos, deve considerar as diversidades de intençõespresentes na prática docente com o contexto da sala de aula.

Durante o processo de elaboração e execução das aulas, os direcionamentos que damos estão impregnados, de forma implícita ou não, de todos esses elementos, no entanto, estas adversidades podem estancar ou tornarem-se propulsoras da criatividade.

Assim, quanto se estabelece um tema, fervilham ideias e constituem-se demandas pela sua articulação, isto é, organizar as "bases materiais", reunir conceitos, autores para pensar como o conhecimento consagrado pode dialogar com o contexto e por que meios.

Sem dúvida, que um tópico da amplitude, como indústria cultural, requer um desdobramento que demanda tempo e sequência, mas neste relato compartilharemos o trabalho efetuado ao longo de quatro horas aulas, uma vez que, o objetivo central é correlacionar possibilidades de desdobramentos conceituais e levantar questões a cerca da relação ensino-aprendizagem não apenas relatar sucessão de atividades.

No caminho metodológico percorrido em nosso trabalho, nos deparamos com o livro, Sociologia para o Ensino Médio (2010), organizado pelo professor Nelson Dacio Tomazi, material didático adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Recorrendo a este livro, distribuído gratuitamente na rede de ensino, encontramos a Unidade 6 – Cultura e Ideologia – composta por três subtópicos que procuram dar conta do tema, "Indústria cultural". O fato dos alunos "possuírem" o livro poderia ser um atrativo para sua utilização, no entanto, nem todos o têm ou carregam consigo.

Analisando as abordagens dadas por Tomazi (2010) ao tema, encontramos bons indicativos, dentre os quais, o conceito de indústria cultural[2], com ênfase nas figuras de Adorno, Horkheimer, "o conceito de indústria cultural permite explicar o fenômeno da exploração comercial e a vulgarização da cultura" (TOMAZI, 2010, p.183),bem

[2] ADORNO, Theodor W. *Indústria Cultural e Sociedade*. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2002. Ver ainda: HORKHEIMER, M; ADORDO, Theodor W. (org). *Temas Básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978.

como os conceitos de violência e poder simbólico de Bourdieu[3], "é pela cultura que os dominantes garantem o controle ideológico" (TOMAZI, 2010, p. 183). O conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci (1978), as abordagens de Mannheim (1962), enfim estes apontamentos servem para fins de ilustração, e colocam-se comocaminhos conceituais, não obstante, a questão que permaneceu foi a decomo carregar de significância este tema, considerando aspectos e peculiaridades dos alunos e da escola. Assim,

> [...] as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços, (DAYRELL, 2007, p. 1106).

Durante a elaboração do plano de aula foram surgindo algumas ideias e *insight*, tomando por base uma explanação de Gramsciem relação ao Estado:

> [...] quando quer iniciar uma ação pouco popular cria, preventivamente, a opinião pública adequada, ou seja, organizae centraliza certos elementos da sociedade civil."Nela "ocorre a luta pelo monopólio dos órgãosda opinião pública: jornais, partidos, parlamento, demodo que só uma força modele a opinião e, portanto,a vontade pública nacional, desagregando os que discordamnuma nuvem de poeira individual einorgânica (GRAMSCI, 2000a, p. 265).

Para Gramsci[4], a relação que se estabelece entre cultura e ideologia, no processo de dominação, se da pela hegemonia, isto é, uma classe dominante consegue fazer com que seu projeto seja aceito pelos dominados, desarticulando a visão de mundo autônoma de cada grupo potencialmente adversário. Partimos para a explicação que a dominação se estabelece através dos "aparelhos de hegemonia", por práticas intelectuais. Sendo estes aparelhoso Estado, a escola, os meios de comunicação (jornal, revistas, música, teatro, TV), e a polícia. Este processo é pedagógico e ocorre por convencimento de que aquela ordem das coisas é assim e sempre foi assim, ou seja, natural.

Ainda sobre a questão de aparelhos ideológicos, encontramos na obra de Althusser Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado (1974, p. 41-52), a correlação com a educação, onde a escola é posta como um aparelho ideológico do Estado burguês, e é por sua via que, segundo esta linha de análise, a ideologia da classe dominante é inculcada, com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora este processo não seja deliberado.

Tendo como hipótese que os processos cognitivos, presentes nas relações das juventudes contemporâneas estão permeados pelos elementos audiovisuais, e pelos

[3] BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998. Ver também: _____. *Sobre a Televisão*: seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. Disponível em: http://artigos.psicologado.com/resenhas/fichamento-do-livro-sobre-a-televisao-de-pierre-bourdieu#ixzz2U7a96QEp Psicologado. Acesso em: 03/05/2014.

[4] O desenvolvimento do conceito de hegemonia em Gramsci pode ser encontrado em: COUTINHO, C. M. *Gramsci*: Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. GRUPPI, L. O conceito de hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro: Graal. 1978.

signos digitais, ocorreu-nos eleger um veículo, representativo, que fosse capaz de ilustrar como se articula a indústria cultural, e servisse ao nosso propósito de utilização de recursos que fornecessem significância ao conteúdo.

Os signos, na condição de representantes semióticos da cultura humana, se convertem em instrumentos psíquicos e as operações mediadas por eles, são condicionantes basilares da humanização do psiquismo, (MARTINS, 2012, p. 2).

Borges, por sua vez,

> [...] defende o uso permanente das novas tecnologias como recurso didático, ao compreender que elas poderiam propiciaraos alunos do Ensino Médio possibilidades pedagógicas mais criativas no processo de construção de novos conhecimentos, além de incentivá-los a participar mais das aulas de Sociologia (BORGES, 2013, p. 3).

Logo, ocorreu-nos recorrer a uma categoria presente no cotidiano e que servisse a ilustração pretendida, isto é, uma expressão cultural capaz de despertar sentimentos diversos, da ira ao choro, e que fosse representativa de modo coletivo, isto é, a música. Certamente a música possui um "papel" dentro de cada sociedade, podendo ser desde sua estrutura estética um fator de expressão de movimentos sociais, fator comum de um grupo que utiliza este meio, capaz de atingir um grande número de pessoas, para transmitir suas reivindicações ou simplesmente torná-las públicas (CORRÊA, 2011, p. 1). Aliás,

> [...] a música no Brasil é um campo fértil para diferentes tipos de estudos. Por meio dela têm sido explorados temas como o da identidade nacional, as relações de gênero, a ética do trabalho e o ethos da malandragem, as relações entre cultura e política, a formação do gosto, a indústria cultural e a cultura popular, a especificidade da cultura produzida pelas transformações da vida urbana (MOREIRA, 2002, p. 205).

A ideia geral foi a de levar um violão e deixá-lo exposto na aula sem anúncios prévios, com o intuito de aguçar a curiosidade e atrair a atenção. Num segundo momento ocorreu-nos abordar os mecanismos de promoção e distribuição do mercado fonográfico, onde seria possível verificar a utilização dos meios de comunicação para a massificação de determinados padrões rítmicos e de estereótipos. O transcurso desta atividade foi sendo delineado com base no desdobramento dos conceitos, demonstrando como eles estão presentes em nosso cotidiano.

No terceiro momento desenvolveu-se uma abordagem mais específica, a partir da demonstração, agora com a utilização do violão, de como as melodias e harmonias, obedecem a um padrão requerido e amplamente difundido pela indústria do consumo. Ou melhor, partiu-se para a demonstração de como as notas menorese o seu campo harmônico, remetem mais a sentimentos de amor, tristeza, convidam a reflexão, ao romantismo. Ao passo que, as notas maiores, harmonizam-se melhor na "produção" de canções que servem mais à euforia, a alegria, a expansão[5]. Deste modo, procurou-se

[5] Nossa proposta é de utilizar estes exemplos para fins de ilustração do mercado fonográfico e de sua articulação como conceito de indústria cultural e não a de discutir teorias musicais.

demonstrar que as músicas conhecidas na mídia como "sertanejo universitário", por exemplo, seguem um modelo, que basicamente se pautam em acordes e intervalos maiores, constituídos, em grande medida, de intervalos de tônica terça e quinta[6].

Devido à diversidade de ritmos e gêneros musicais presentes entre os alunos, foi possível realizar uma seleção de canções que tivessem algo em comum e materializassem o diálogo entre conceitos científicos e exemplos significativos de como opera a indústria cultural. Desta forma, elegemos as palavras "sol" e "raio", e nos pusemos a pesquisar músicas com estas palavras, na incumbência de verificar como as composições, mais afeitas ao grande público, seguem certos padrões, melódicos, harmônicos e exploram determinadas palavras, como se existisse uma "receita", que fora testada e atestado como válida ou com aceitação "garantida".

As músicas relacionadas foram: O sol (J Quest), Quando o Sol Se For (Detonautas), Enquanto houver sol (Titãs), Meteoro da paixão (Luan Santana), Fogo e Paixão (Wando), Lutar pelo que é meu (Charlie Brown Jr.), Favo de Mel (Bruno e Marrone). A partir, da execução, com o violão, destas canções, estabeleceu-se a análise de como alguns aspectos se repetiam, e deste modo foi possível, abordar os conceitos ligando-os à mercantilização da cultura, conforme o conceito desenvolvido pelos pensadores da escola de Frankfurt[7].

Assim como, bem expuseram Santos e Casali (2009, p.210-211), "um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente, deuma necessidade econômica e cultural", do mesmo modo, práticas de ensino, necessitam de experiências empíricas e o "laboratório" do ensino é a sala de aula.

Através de um modesto esforço didático, foi possível abordar questões inerentes ao processo de dominação, procurando perceber como se articulam os aparelhos ideológicos, trazendo para o debate o conceito desenvolvido por Marx e Engels (1998) em A Ideologia Alemã, onde estes afirmam que "as ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época" (MARX; ENGELS, 1998, p. XXXII),convidando-nos deste modo à reflexão fundamentada. Assim como, a dimensão histórica pode ser trabalhada através do exemplo de como o Terceiro Reich através de sua máquina publicitária forjou o mito da invencibilidade da Wehrmacht[8], procurando demostrar o poder da propaganda e do seu convencimento, "uma mentira contada mil vezes, torna-se uma verdade"[9]. Ou ainda para demonstrar como a televisão brasileira materializou-se como o meio mais eficaz de manipulação. No governo Getúlio Vargas de 1937-1945, conhecido como o período ditatorial no Brasil o Governo passou a controlar o conteúdo dos rádios e impôs a censura. Em outro momento, como o conhecido por, durante a ditadura militar (1964 – 1985), os meios de comunicação de massa serviram

[6] Esta disposição de notas é assim conhecida: Tônica é a nota da qual a escala tira seu nome. É obrigatoriamente a nota mais grave. A supertônica é o grau logo acima da tônica. A mediante é o grau que fica entre o primeiro e o quinto grau.
[7] Refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar neomarxista, particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt.
[8] Como era chamado o exercito alemão durante a segunda guerra mundial.
[9] Dr. Paul Joseph Goebbels, ministro da Propaganda de Adolf Hitler.

de instrumento de dominação e reprodução ideológica para sustentar o poder de um grupo.

Dimensões do conteúdo

Vejamos como este exemplo serviu-nos de aporte para pensar como os processos de ensino-aprendizagem, e por sua vez, o desenvolvimento cognitivo, perpassam as questões centrais da escola, sejam eles políticos, ou pedagógicos. Assim a teoria histórico-cultural, apresentou-se como a chave para o aprofundamento e compreensão não apenas dos desdobramentos mais ligeiros do ensino, mas dos seus aspectos entranhados na relação entre a cultura e a formação das funções psicológicas superiores, das quais fala Vygotsky (1998).

As funções superiores são mediadas e por isso necessitam de mecanismos educacionais para sua efetivação para que ocorra o que Vygotsky (1995, p. 150) denominou de "lei genética geral do desenvolvimento psíquico", ou seja, postulou que toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: num primeiro, como função interpessoal e interpsíquica, num segundo, como função intrapessoal, intrapsíquica. E é neste sentido que os processos internos de interpretação e apropriação que os indivíduos realizam nas instâncias superiores do psiquismo, resultam de interações externas cultural e historicamente estabelecidas.

Ao aproximarmos esta abordagem dos ditames da pedagogia histórico-crítica, percebemos que a prática inicial apresenta-se como uma "ponte" em que os elos que unem as extremidades precisam ser construídos mutuamente. O que nos ocorre é que a riqueza de possibilidades no horizonte da prática docente que busque relacionar as vivências cotidianas e os conceitos científicos é passível de aprofundamentos teóricos.

Considerações Finais

Os relatos das experiências docentes aliadas ao desenvolvimento da pesquisa têm o caráter de compartilhar anseios e angustias referentes ao ensino e àaprendizagem,elencando questões e procurando desenvolver vínculos entre as orientações metodológicas, neste caso em especial da pedagogia histórico-crítica e suas etapas, com os desafios postos ao ensino de Sociologia.

> Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1995, p. 2).

No entanto, independente do quanto pomposo ou maçante sejam as abordagens dos conteúdos, não devemos perder vista que, para além de permitir que uma educando seja capaz de saber do que trata um determinado conceito, é imprescindível que

compreenda suas intenções. A transformação da consciência equivale a interpretar de modo diferente o que existe, isto é, reconhece-lo por meio de outra interpretação, no entanto sem transcendê-la (MARX; ENGELS, 1998, p. 9).

Para que haja a ruptura epara que a catarse se efetive na *práxis*, a consciência filosófica de que trata Gramsci, deve sair da dimensão discursiva, teórica e materializar-se.Quando voltamos a atenção para a colocação de Marx, "para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto. [...] A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda história universal até nossos dias. O sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado" (MARX, 1987, p. 178).

É possível sintetizar nosso esforço de compreender como a organização de signos e o desenvolvimento das cognições, em especial a partir das funções psicológicas superiores, se estabelecem pela medição, não apenas de outrem, mas também através de objetos e formas representativas. Ao concatenarmos prática docente com metodologias didáticas que se utilizem de recursos e categorias como a música e suas dimensões sociaisabordando aspectos inerentes ao conceito de indústria cultural, certamente se está buscando maneiras de operar a complexa relação que envolve o ensinar.

Ao longo de nossa explanação procuramos incorporar ao debate a atualidade deste olhar, falando de desafios contemporâneos da educação. Possivelmente uma das indagações mais pontuais acerca do ensinar esteja relacionada com a dinâmica que circunscreve o fluxo de conhecimento e as informações mediados pelas novas tecnologias presentes no cotidiano e também no ambiente escolar.Neste ponto, retomemos a questão das possibilidades e dos desafios postos na prática docente,uma vez que, há uma lacuna que separa o ensino tradicional, isto é, pautado na mediação e na centralidade do professor como agente do saber, e a apropriação destes novos signos e meios de compartilhamento, de forma positivaem sala de aula.

Sendo assim, percebe-se uma tênue linha que une e correlaciona dois paralelos, lançando o desafio de "afiná-los" ou harmonizá-los, tendo em vista a elevação das condições de aprendizado, no entanto, sem esquecer a vocação emancipatória a que a Sociologia foi elevada. Assim sendo, é imprescindível que os esforços empregados na compreensão dos processos educacionais, sejam no intuito de eleger este momento histórico como propulsor de mudanças no rumo da humanização, do entendimento, para que o ensino contribua também para o aprimoramento das relações sociais.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Indústria cultural e sociedade*. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2002.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença-Martins Fontes, 1974.

BORGES, Adriana Cristina. *Ensino de Sociologia e novas tecnologias*: representações experenciadas com alunos do Ensino Médio em uma Escola Estadual. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. *Sobre a televisão*: seguido de A influência do jornalismo e Os Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. Fonte: http://artigos.psicologado.com/resenhas/fichamento-do-livro-sobre-a-televisao-de-ierrebourdieu#ixzz2U7a96QEp Psicologado - Artigos de Psicologia

CORRÊA, Cristiano. P. *Internet e produção musical, criação e comunicação*. Artigonal Diretório de Artigos Gratuito. Publicado em: 30/11/2011. Disponível em: http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/internet-e-producao-musical-criacao-e-comunicacao-5442790.html . Acesso em: 20/03/2014.

COUTINHO, C. M. Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A escola como espaço sociocultural*. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação, 1995 (Cadernos da Escola Plural. Belo Horizonte: Prefeitura de belo horizonte. Secretaria municipal de educação.

DAYRELL, Juarez**.** A escola "faz" as juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

GRAMSCI. A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000a. v. 3.

GRUPPI, L. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal. 1978.

HORKHEIMER, M; ADORDO, Theodor W. (org). *Temas Básicos de Sociologia.* São Paulo: Cultrix, 1978.

MANNHEIN, Karl. *O homem e a sociedade.* Estudos sobre a estrutura social moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

MARTINS. Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico cultural para a pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. *VII Colóquio Internacional Marx e Engels*, IFCH-UNICAMP, 2012.

MARX, K. *O Capital:* Crítica da economia política. São Paulo. Abril Cultural, 1983.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.* São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX. Karl; ENGELS. Friedrich. *A Ideologia Alemã***.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOREIRA, Roberto S. C. Arrogantes, anônimos, subversivos: interpretando o acordo e a discórdia na tradição autoral brasileira. *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2002, vol.17, n.48, pp. 203-205. ISSN 0102-6909.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de Sociologia para o ensino médio*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alipio Marcio Dias. *Currículo e Educação*: Origens, Tendências e Perspectivas na Sociedade Contemporânea. Disponível em http://www.uepg.br/olhardeprofessor. Acesso em: 03/03/2014.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio***.** 2. ed. – São Paulo: Saraiva 2010.

VYGOTSKY, L. S.*A Formação Social da Mente*. O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____. *Obras Escogidas III***.** Madri: Visor, 1995, 383p.

Professor pesquisador e o uso e imagens na sala de aula

Poliana dos Santos Fortunato[1]

Introdução

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca das dificuldades dos professores das escolas públicas desenvolverem o trabalho como pesquisadores nas escolas públicas.

Como sabemos, os profissionais formados em Ciências Sociais possuem duas opções ao término do curso, ou seja, podem se tornar professores do Ensino Médio ou do Ensino Superior por meio da licenciatura, ou serem pesquisadores, antropólogos, cientistas sociais, sociólogos ou cientistas políticos em outros ambientes de trabalho que não seja a escola, por meio do bacharelado.

Ambos podem continuar a carreira acadêmica. No entanto, para os que optam pela carreira de professores não lhes sobra tempo para desenvolverem as suas pesquisas, e quando os mesmos realizam um trabalho científico, o referido trabalho, às vezes, não é visto com o mesmo *status* pelos ditos pesquisadores acadêmicos.

> Minha questão é que ambos, professores e acadêmicos, percebem suas perguntas de investigação de um e de outro como irrelevantes, apenas de alguns exemplos isolados em que pesquisas de acadêmicos e de professores ultrapassam a linha que as divide. Na maioria das vezes, tanto os pesquisadores ignoram os professores como os professores ignoram os pesquisadores (ZEICHNER, 1998, p.1).

Por meio desta situação, poderemos perceber as dificuldades vivenciadas pelos professores para disseminarem seus saberes científicos. Estes docentes são pesquisadores que realizam o trabalho de pesquisa todos os dias, elaborando recursos visuais para os alunos que vivem nesta atualidade visual e midiática.

Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo mostrar uma pequena parte do conjunto das discussões acerca dos conteúdos dos currículos escolares, para garantir uma educação de qualidade que alcance as diferenças de adolescentes, jovens e adultos de diferentes classes sociais que frequentam as escolas públicas, através do trabalho do professor quanto um pesquisador de novos conteúdos e conhecimentos.

Pretende-se mostrar a importância do trabalho criador dos professores da rede pública enquanto professores pesquisadores e a necessidade de superarem coletivamente as dificuldades da falta de tempo, de apoio, de formação para a pesquisa e de estrutura para desenvolverem novas didáticas e alcançar maior interesse dos alunos no processo de aprendizado, pensando que os mesmos, atualmente, são em sua maioria visuais, devido ao grande desenvolvimento tecnológico.

A partir dos estudos de Tânia Dauster (1989), analisamos o trabalho dos professores enquanto pesquisadores, profissionais que desenvolvem todos os dias, durante a preparação das atividades, a aplicação da técnica de sondagem para efetivação

[1] Graduada em Ciências Sociais, e Estudante de pós graduação, em Ensino de Sociologia, pela Universidade Estadual de Londrina: polianafortunato@hotmail.com

de suas aulas. Essa proposta didática descrita é bastante similar com a etapa da prática social inicial reelaborada por João Luiz Gasparin (2005). Porém, por conta de todos estes problemas, os mesmos não se dão conta da realização e da importância da sua atividade como atividade de pesquisa.

É preciso identificar, por meio de pesquisas educacionais, organizadas pelos próprios professores, as dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula, devido a falta de tempo e o fato da própria instituição escolar, que em alguns momentos, acaba não incentivando que o mesmo desenvolva atividades diferenciadas.

A partir da fala de alguns professores que aceitaram dar depoimento acerca das suas vivências em sala de aula, ao decorrer deste texto, ficará mais clara a problematização dessas dificuldades, como a falta de estrutura das escolas, a falta de tempo e de recursos para estimular a criação de uma identidade dos jovens.

Sendo que deve-se levar em conta que muitos jovens que frequentam as escolas públicas se encontram em situação de risco e vivenciam um momento de criação de identidades, incorporação das regras socialmente permissíveis, levando-se em consideração ainda que a maioria dos jovens que frequenta as escolas públicas pertencem a classe média baixa. A partir destas considerações pode-se realizar as devidas pesquisas, para se analisar os objetivos postos com os devidos arcabouços teórico metodológico.

O currículo escolar das escolas públicas

Segundo as Diretrizes Nacionais da Educação Básica 2010, quando os jovens ingressam no Ensino Médio eles já trazem uma maior experiência com o ambiente escolar de suas rotinas, além de que durante a adolescência os jovens passam por uma série de transformações, incorporação e criação de uma identidade própria, isso gera uma menor dependência dos mesmos pela família.

Porem isso não significa a anulação das expectativas ascensão social que a família e a sociedade empregam nos jovens. Essas expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme ao estrato sociocultural em que produzem: a) os "conflitos da adolescência; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais de passagem da Educação Básica para a Educação Superior", (Diretrizes Nacionais da Educação Básica, 2010, p. 5).

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica 2010 nos informam que a Educação Básica deve garantir um processo articulado que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem, e ao adulto, um ensino de qualidade isso em qualquer localidade do país. Sugere-se uma educação para o desenvolvimento da cidadania e que dê condições mais favoráveis para o desenvolvimento dos mesmos. Estes são aspectos da Educação Básica que garantem o acesso ao mundo do trabalho e ao Ensino Superior.

Um dos objetivos da educação é oferecer uma melhor qualidade social, uma significante conquista que deve partir de todos os indivíduos que nela atuam "direta ou indiretamente". "Significa compreender que a educação é um processo de socialização

da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores," (Diretrizes Nacionais da Educação Básica, 2010, p.15).

O respeito à diversidade cultural dentro da escola deve ser socializada em todas as atividades, pois assim garantimos a permanência dos alunos em sala de aula, ocorrendo a redução da evasão escolar e das repetências, como melhoria da qualidade da educação escolar.

Segundo Moreira e Candau (2006) no texto "Currículo, conhecimento e cultura" os currículos devem se manifestar através da arte e da cultura. Neste contexto, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010) as " experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos alunos (p.18).

Para Moreira e Candau (2006, p.18), o currículo escolar deveria seguir a cultura como elemento mediador do conhecimento transmitido em sala de aula, pois isso geraria a produção de um conhecimento circular, o que contribui para a "construção de identidades sociais e culturais".

O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante (Moreira e Silva, 1994, p.27). Segundo os autores, os currículos devem servir como uma referência para a escola e para os alunos. As atividades desenvolvidas pelo mesmo devem ser constituídas da seguinte forma:

> a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidade e centros de pesquisa); b) ao mundo do trabalho; c) aos desenvolvimentos tecnológicos; d) às atividades e corporais; e) à produção artística; f) ao campo da saúde; g) às formas diversas de exercício da cidadania; h) aos movimentos sociais (Cf. Diretrizes Nacionais da Educação Básica, 2010, p.9).

Segundo as Diretrizes de 2010, os currículos são criados a partir de uma política curricular, ou seja, da política cultural, sendo o mesmo desenvolvido de um conjunto de saberes. Isso é algo complicado, pois cada pessoa possui uma bagagem cultural diversa.

Desta forma, a criação das políticas curriculares, "não se resumem apenas às propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação" (Diretrizes Nacionais da Educação Básicas, 2010, p.19).

Professor enquanto Pesquisador

A Antropologia clássica se incumbia de estudar as sociedades tidas como exóticas, ou seja, a análise partia, muitas vezes, do que era tido como cotidiano ao pesquisador, como os costumes, as crenças, os rituais, que para os mesmos eram "diferentes".

Lévi- Strauss (1985) nos fala algo diferente, ou seja, ao invés do antropólogo se dedicar a entender as sociedades diferentes da sua, ele deveria passar a entender a sua própria, pois segundo ele, uma sociedade é permeada por diferentes costumes que a compõem e dos quais muitas vezes não nos damos conta.

Segundo Tânia Dauster, na obra Relativização da Educação - Uso da Antropologia na Educação (1989, p.4);

> Na busca das significações do "outro" o antropólogo sobrepõe- se aos sues "métodos de pensamento", cria outras categorias materiais (por exemplo, outras noções de espaço e tempo) inspiradas na insubstituível experiência etnográfica, Vicência indispensável à formação do antropólogo (STRAUSS apud DAUSTER, 1989, p. 4).

Desta forma que as sociedades passam a ser reconhecidas, com a categoria de representação própria do pesquisador e o seu objeto e vão tecendo as regras, as diferenças no decorrer do trabalho do pesquisador. Segundo Cliffort Geertz (1978, p.5), a ciência deve partir da sua prática, ou seja, a Antropologia deveria "ser compreendida através de sua prática - a etnografia que é o seus praticantes fazem." A prática da etnografia clássica ocorre devido à minuciosa observação participante, e realização de trabalho de campo, atividade definidora da Antropologia, que por meio dela ocorre a observação direta e participante, onde o pesquisador pode mantendo o seu perfil de simples ouvinte passar pelo processo de aculturação, através do aprendizado da língua estrangeira (DAUSTER, 1989, p. 5).

Para o pesquisador desenvolver o trabalho etnológico, ele necessita se aprofundar, pois "o processo de estranhamento não se revela a olho nu" (DAUSTER, 1989, p.5); é necessário ainda uma maior aproximação, na vida do pesquisado, embasada com os arcabouços teóricos, sem esquecer-se da neutralidade, pois o investigador não pode influenciar no meio em que está inserido.

Segundo Tânia Dauster (1989), a Antropologia empregada à prática educacional auxilia o professor a perceber a sala de aula e os alunos que a compõem de formas diferentes, pois ele deixa de ser apenas um educador e passa a realizar a prática da pesquisa de campo todos os dias, analisando o perfil dos alunos, as suas dificuldades, os problemas sociais que os mesmos enfrentam no cotidiano dentro e fora do ambiente escolar. Como a autora cita, o olhar relativizador propicia:

> Os efeitos advindos de um "olhar" relativizado permitirá ao professor perceber o aluno mais pela ótica da "privação cultural". Trazendo um outro valor pra o próprio enfoque da diferença, possibilitaria superar hierarquizações implícitas nas relações sociais entre o professor e o aluno das chamadas camadas populares. O conhecimento mais aprofundado a respeito de quem são os alunos poderia refluir também para o âmbito educacional, conduzindo a aproximações entre o mundo da escola e a vida destas crianças (DAUSTER, 1989 p.10).

Para Tânia Dauster (1989, p.9), o professor pesquisador se enfoca principalmente na pesquisa qualitativa, sendo que os estudos antropológicos proporcionam ferramentas a serem usadas para efetivar a etnografia na sala de aula, ou seja, "no trabalho de campo".

"Antes de mais nada é a importância epistemológica do método que informa o processo de relativização e o significado da opção pelo conceito de cultura permeando a investigação" (DAUSTER, 1989, p.11). Contudo, para a autora, a prática etnográfica, dentro da educação, deveria ser aplicada com problemáticas diferentes das vistas pela Antropologia.

A linha de trabalho que desenvolvem os professores parte da observação participativa, que podemos correlacionar com a prática pedagógica da "sondagem" (onde o professor observa o que os alunos já sabem, e o que eles querem aprender cerca de um conteúdo), conforme descreve Demerval Saviani (2011).

A aplicação de entrevistas em profundidade, "são os instrumentos de elaboração de um conhecimento relativizador em busca dos sistemas de representação e organização do universo investigado" (DAUSTER, 1989, p.12).

> Pensar em maneiras de ensinar a Sociologia nos remete às reflexões epistemológicas da nossa ciência de referência: O que é a "imaginação" sociológica? O que é o "raciocínio" sociológico? Como podemos desenvolver com os alunos a "imaginação", o " raciocínio", as "formas de pensar" sociologicamente? O que é "Sociologia" ou os "modos de pensar" sociologicamente? (SILVA, 2009, p.67).

O professor, no decorrer do seu dia- a- dia, muitas vezes, não tem consciência dessa prática, de que ele é um educador pesquisador, que busca desenvolver novas formas de transmitir os conteúdos e aperfeiçoar o planejamento das suas aulas e atividades.

Isso é importante para que os alunos se sintam mais interessados pelos conteúdos da Sociologia, que algumas vezes são complexos quando pensamos a realidade e a idade dos alunos. Segundo Fiorelli Silva (2009), o professor pode ser comparado a um artesão:

> Vários temas foram trabalhados por grandes pensadores, que se tornaram clássicos e que são recorrentes nas pesquisas contemporâneas. É aí que devemos buscar nossos pressupostos de ensino. Tais pressupostos orientam a seleção de conteúdos e a criação dos métodos de ensino. O oficio do professor é parecido com o do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de oficio, mas vai criando suas técnicas ao longo da vida. A base do oficio é o saber, são os saberes elaborados historicamente sobre a arte, e nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor (SILVA, 2009, p.68).

Para legitimar esse trabalho, três professores da rede pública de ensino foram convidados para a "Mesa redonda com professores que atuam no Ensino Médio com o Tema Geral:" Desafios da formação/ atuação do professor pesquisador no Ensino Médio atual", no dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina, para falar as suas experiências enquanto professores/pesquisadores. Neste dia, uma das falas se remeteu ao debate sobre a elaboração de novas formas didático pedagógicas com o uso de recursos visuais em sala de aula. Para preservar os mesmo eles escolheram nomes fictícios. Os três professores alegaram que elaboram e usam nas suas aulas

recursos visuais, pois de acordo com eles os alunos se sentem mais interessados pelos conteúdos. Nesse ponto, uma de nossas entrevistadas, Rosa, diz que:

> *"Eu uso muito filmes e imagens, como quando trabalho a obra o Suicídio de Durkheim por exemplo. Em uma de minhas aulas fiz um trabalho usando a série The Wolking Dead, para explicar as várias formas de suicídio. Gosto de trabalhar com filmes, por exemplo, V de Vingança e O Auto da Compadecida. Como aconteceu quando trabalhei com o Roberto da Mata. Os alunos gostam muito de trabalhar com imagens pois eles possuem uma maior autonomia, realidade e consciência" (Rosa, entrevista em dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina).*

Segundo Daniel,

> *"Sempre usei imagens em minhas aulas, não em todas, mas uso. Sempre procurando intermediar as aulas com algumas fontes, ou documentos, imagens, músicas e filmes. Para trabalhar as imagens gosto de usar os trabalhos de Sebastião Salgado (imagens e descrições das imagens), elas se tornam a imagem Sociológica" (Daniel, entrevista em dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina).*

Matheus nos fala,

> *"Eu trabalho pouco com imagens, uso mais filmagens em sala de aula, mas houve uma vez que eu trabalhei com uma turma de Administração, o uso e imagens para representar as religiões afro-brasileiras, o resultado ficou tão legal tão bonito" (Entrevista em dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina).*

Os professores entrevistados alegam que usam algum tipo de recurso visual, o que gera um retorno considerável, tanto para os alunos quanto para eles mesmos, sobretudo quando veem o resultado das atividades.

Para Matheus, os professores tentam desenvolver novos recursos atividades, mas, "devido ao número de atividades do professor ele não possui tempo, pois para tudo é necessário um projeto". Daniel reclama que para realizar qualquer atividade é necessário, "fazer um documento sobre o planejamento de aula do docente". Rosa possui uma perspectiva um pouco diferente, pois para ela;

> *"As escolas são abertas para as propostas, mas ela possui um receio em tirar os alunos das salas de aula. Ela tem medo do mundo de fora, porem elas dão abertura para o professor realizar atividades inovadoras, mas algumas vezes a burocracia é tamanha que desmotiva o professor" (Entrevista em dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina).*

O que a incomoda Rosa é o fato da preparação do PDT "(plano de atividade docente) que os professores desenvolvem, que segundo ela, normalmente são os mais genéricos possíveis, pois assim o professor consegue trabalhar todos os conteúdos. A escola tenta se preservar de qualquer problema que ela possa ter".

A falta de recursos dentro da escola, de acordo com os entrevistados, é muito grande, por exemplo, as cópias para as provas, aparentemente algo tão simples, torna-se grande desafio. Cada professor possui uma cota de fotocópias, que para os nossos entrevistados não é o suficiente.

Rosa diz que:

> *"Não existem recursos para o material que o professor usa em sala de aula, em todos os bimestres, eu estourava a minha cota de cópias para as provas. A pedagoga da escola chegou a me perguntas se os textos contidos na prova realmente eram necessários" (Entrevista em dia 15 de Abril de 2014 na Universidade Estadual de Londrina).*

Matheus alega "houve meses que eu tive que pagar cerca de quarenta reais do meu salário para tirar as cópias das provas dos alunos". Essa é a realidade dos professores pesquisadores das escolas públicas. Para manter a qualidade em suas aulas, eles acabam retirando dos próprios salários, recursos básicos as escolas não conseguem ceder o suficiente.

Frigotto (2009) descreve que essa problemática ocorre logo com a parcela dos jovens que mais necessita de uma educação de qualidade.

> Os jovens a que nos referimos aqui são especialmente aqueles que frequentam ou deveriam estar frequentando o Ensino Médio público, aproximadamente 90%. Trata-se dos jovens que, na expressão de Milton Santos, não pertencem ao andar de cima da sociedade brasileira. Os mais de 30 milhões de jovens, muitos com o direito negado à última etapa da educação básica – o Ensino Médio – tem "rosto definido". Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, no campo ou na cidade (FRIGOTTO, 2009, p.25).

Segundo Frigotto (2009) esses jovens são os que mais necessitam de uma educação de qualidade que os permita uma melhora em suas vidas, contudo são os mais expropriados desses direitos devido a uma serie de condições sociais que os priva de alimentação, tempo para se dedicar os estudos, entre muitas outras problemáticas que vai além da capacidade de resolução das escolas públicas.

O IMPACTO DA IMAGEM

Como criar o interesse ao ensino para adolescentes, jovens e adultos que vivem em condições, muitas vezes, de precariedade, sem acesso ao conhecimento das diferentes culturas e que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Segundo Frigotto o processo de educação para esse grupo é mais complicado devido que:

> Todos esses grupos de jovens têm suas especificidades mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou "informal" de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de "classe média" ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude (FRIGOTTO, 2009 p.25).

O professor pesquisador, no decorrer das suas aulas, tem que driblar essas dificuldades, elaborando recursos que instiguem os alunos, ampliando o acesso ao conhecimento. Atualmente as juventudes estão cada vez mais inseridas no meio

tecnológico, através dos celulares, *tablets* e computadores. Se fizermos uma pesquisa nas salas de aula, independente da localidade da escola, a grande maioria dos alunos declara ter um celular com acesso à internet.

Essas tecnologias, que são odiadas pela maioria dos professores, deveriam ser usadas a favor deles, como um recuso metodológico. Como os alunos são da era tecnologia e visual, "as imagens podem falar". Para Pollak (1992), os homens se constituem culturalmente através da sua identidade cultural, que se dá a partir da memória cultural, ou seja, das histórias que vão passando de geração em geração.

> A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 2).

A atual juventude vive em um momento de inúmeras novidades tecnológicas. A memória cultural deles está a todo tempo incorporando novos sentidos as coisas e atividades. Contudo, as escolas continuam nos moldes antigos de educação. Segundo Juarez Dayrell (2007), os jovens estão envolta de tantas transformações e novidades que a educação acaba sendo deixada de lado.

> Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando- se cada vez mais uma "obrigação" necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (DAYRELL, 2007, p.1106).

Segundo Juarez, cabe aos professores o dever de se aditar e realizar novas práticas, que atendam as condições juvenis atuais. "Trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem" (DAYRELL, 2007, p.1107).

> Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular, cujo impacto no cotidiano juvenil precisa ser mais pesquisado (DAYRELL, 2007, p 1110).

As juventudes se reconhecem a partir das imagens culturais. Através delas eles se reconhecem entre si pertencentes de determinados grupos sociais. Através desse reconhecimento visual, o professor pesquisador pode trabalhar na preparação de atividades a fim de elaborar atividade que os deixem envolvidos e interessados em participar das aulas de Sociologia.

Juventude em Situação de Risco

Mannheim (1952) fala que construção social de tempo, que foi determinada por uma dada sociedade, que em algum momento determinou um parâmetro em que se dividem as fases da vida, sendo elas bebê, criança, adolescente, jovem, jovem adulto, adulto e velho, são temporalmente categorias se modificam com o tempo, pois atualmente não é comum uma menina se case aos 13 anos, sendo que antigamente era perfeitamente normal.

No presente trabalho três categorias foram analisadas, adolescente, jovem, jovem adulto. A diferença entre elas é medida através da idade em que a pessoa se encontra. Está medida muda de acordo com o período histórico, por exemplo, nos dias atuais os jovens permanecem mais tempo na casa dos pais, essa permanência é justificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o seguinte motivo de que os jovens adultos de classe média e alta necessitam se aperfeiçoar mais e na casa dos pais eles são sustentados e assim demoram um maior tempo para constituir família.

O termo jovem costuma ser utilizado para designar a pessoa entre 15 e 29 anos, seguindo a tendência internacional. Assim, podem ser considerados jovens os adolescentes - jovens entre 15 e 17 anos, e jovens adultos na faixa - etária dos 25 aos 29 anos. Angelina Peralva, em seu livro *Juventudes no Mundo Contemporâneo* nos fala que os jovens possuem "o novo significado dos estudos sobre juventude emerge ao que parece desse conjunto de transformações. Enquanto o adulto vive ainda sob o impacto de um modelo de sociedade que se decompõe, o jovem já vive em um mundo radicalmente novo" (2007, p.24).

Por sua vez, Karl Mannheim (1952) afirma que essa juventude é um produto e um modelo cultural, pois é necessidade da sociedade criar um período para construir as etapas que ela necessita impor para que eles se tornem adultos. Para o autor (1952), esse mecanismo é ainda considerado evidente e as novas condições temporais do agir, mesmo que frequentemente evocadas pelo discurso comum e também pela comunicação da mídia, muitas vezes não são adequadamente discutidas na reflexão sobre as construções biográficas juvenis.

É necessário interrogar, por exemplo, se e em que medida a relação entre projeto, tempo biográfico e identidade, que o deferimento das recompensas pressupõe, pode ainda ser considerada válida em um clima social como o contemporâneo, no qual o componente de incerteza tende a dominar e onde fermentam as vivências contingentes (BECK, 1999; BAUMAN 2000).

Com efeito, quando a incerteza aumenta para além de certo limiar e se associa não apenas com a ideia de futuro, mas com a própria realidade cotidiana, pondo em causa a dimensão do que é considerado óbvio, então o "projeto de vida" tem seu próprio fundamento subtraído (MÜLLER, 2013).

Além disso, quando a mudança, como ocorre em nossos dias, é extraordinariamente acelerada, e o dinamismo e a capacidade de performance são

imperativos, quando o imediatismo é um parâmetro para avaliar a qualidade de uma ação, investir num futuro a longo prazo acaba parecendo tão pouco sensato quanto adiar a satisfação (MÜLLER, 2013).

Mais do que renunciar às recompensas que o presente pode oferecer, convém então estar treinado para "aproveitar o instante", para não fechar a porta ao imprevisto, dispor-se mentalmente em termos positivos com relação a uma indeterminação carregada de potencialidade, assim como nos fala Carmen Leccardi (2005).

Os jovens estão em uma categoria de conduta de risco devido ao fato de o mesmo ainda não ter internalizado as regras e as normas socialmente permissivas. A educação por sua vez, é um processo culturalmente construído no qual por sua vez tem que buscar compreender e entender o momento dos jovens, no entanto a mesma deve se preocupar com os possíveis desvios que adolescentes possam cometes, e trabalhar essas problemáticas, a fim de resolve, mas não de forma pessoal como um problema individual, do aluno, mas integrando todos os alunos assim como todo o corpo docente.

Por isso a importância da valorização da escola e do professor pesquisados, na tentativa de elaborar pesquisas acerca de atividades que possibilitem uma maior inserção dos alunos, assim garantindo uma educação de qualidade a todos.

Considerações Finais

O presente trabalho teve o intuito realizar uma análise do trabalho do professor enquanto educador e pesquisador de novas práticas de ensino, como o uso de imagens e recursos visuais em sala de aula. Os professores desenvolvem trabalhos de pesquisa enriquecedores acerca da educação e muitas vezes, não são reconhecidos como pesquisadores. Muitos estão inseridos todos os dias em produção de conhecimentos nas escolas, mas não são levados em consideração nas academias. Ainda há pesquisadores acadêmicos que não acreditam que nas pesquisas e nos esforços dos professores da Educação Básica, achando que seus textos não possuem relevância acadêmica.

> Também as estruturas das universidades, que desencorajam o engajamento dos professores na discussão sobre a relevância de suas pesquisas ou no seu trabalho coletivo, precisam ser mudadas. Concordo que essas e outras mudanças sejam necessárias para verdadeiramente eliminar a exploração de professores por pesquisadores acadêmicos, mas penso que muito pode ser feito para aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa acadêmica, auxiliando a valorizá-las nas escolas (ZEICHNER, 1998, p.4)

Pois, é explicito que os jovens assim como a tecnologia que os permeia mudou, mas a escola com os moldes tracionais não. Um ponto que gera demasiado esforço dos professores na elaboração de atividades que integrem os alunos das escolas públicas, que como sabemos não tem o contato que deveriam ter com os meios culturais. Através da entrevista realizada com os professores ficaram claro as dificuldades enfrentadas, por parte do sistema educacional, pela falta de tempo, o não reconhecimento, de inúmeras partes, do Estado, das escolas, da família, dos colegas de trabalho, e das Universidades,

que não reconhecem o trabalho do professor como um projeto de pesquisa. Este foi um pequeno recorte cerca destas problemáticas que necessitam de um estudo mais aprofundado para que os mesmos possam ser entendidos e sanados.

Referências

DAUSTER, Tânia, *Relativização e Educação* - Usos da Antropologia na Educação. Trabalho apresentado no XIII Encontro Anual da ANPOCS, outubro de 1989.

FIORELLI, Ileizi Luciana Silva, *Fundamentos e Métodos do Ensino de Sociologia na Educação Básica.* FAPERJ, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Expectativas Juvenis e Identidade do Ensino Médio: Ensino médio no Brasil: "Juventudes" no futuro invertido. *Salto para o Futuro,* novembro de 2009.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Revista de Sociologia Tempo Social - USP*, v. 17, n.2. pp. 35- 57.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.* Brasília, 2013.

MÜLLER, Elaine. O Conceito de Transição e o Curso da Vida Contemporâneo 2013. Disponível em: http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/82/80. Acesso em: 10 mai. 2014.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 n. 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N.6.

PEREZ, Adriana Medalha. Mecanismos de Controle Social e Participação Popular: Espaços Importantes Para a Efetivação dos Direitos da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.uff.br/politicasocial/images/ANAIS/anaissite_j_v.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade. Disponível em: Socialhttp://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf. Acesso em: 10 mai. 2014.

WELLER, Wivian. *Karl Mannheim:* um Pioneiro da Sociologia da Juventude. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife (PE).

ZEICHNER, Kenneth M, *Para Além da Divisão Entre Professor* - Pesquisador e Pesquisador Acadêmico, 1998.

Pensando juventudes e tribos juvenis em sala: relato de uma experiência

Ana Flávia Roncon[1]
Anderson Alexandre Ferreira[2]
Eduardo Rodrigo Silveira de Souza[3]
Rogério Nunes da Silva[4]

Introdução

O presente artigo objetiva refletir acerca do conceito de "juventudes" e tribos juvenis e apresentar uma experiência desenvolvida no PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência - no Colégio Estadual José de Anchieta[5]. A proposta didática consistiu no planejamento, organização e realização de duas oficinas com a temática "Juventudes e Tribos Juvenis" nos 1º anos do Ensino Médio na referida escola. O caminho e os recursos utilizados nas referidas oficinas serão apresentados no presente texto[6].

No transcorrer das oficinas pode-se constatar que as visões apresentadas pelos jovens e adolescentes em alguns aspectos se aproximam da literatura sociológica acerca do tema. A adolescência e juventude são caracterizadas pelos estudantes como uma etapa própria da vida, pela dimensão da *transitoriedade* e da perspectiva de *futuro.*

O artigo também objetiva apresentar algumas reflexões acerca da construção teórica dos conceitos de juventude e tribos juvenis. Para tanto nos orientamos pela noção de juventude como uma categoria social conforme afirma (GROPPO, 2000, p.13). As questões trazidas por Foracchi (1965) e pelo sociólogo francês Michel Maffesoli também fundamentaram o presente trabalho.

Nas oficinas procurou-se desconstruir a visão que padroniza a juventude e a adolescência, como se todos fossem iguais. Há muitos modos de ser jovem e adolescente e são muitos e diferentes os anseios desse grupo social. Neste sentido, é possível afirmar que na atualidade a *diversidade* é um elemento caracterizador dos

[1] Graduanda em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsista do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) no Colégio Estadual José de Anchieta. Contato: anaroncon@hotmail.com
[2] Graduando em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no Colégio Estadual José de Anchieta. Contato: anderboyy@gmail.com
3 Graduando em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) no Colégio Estadual José de Anchieta. Contato: eduardossouza@hotmail.com
[4] Professor de Sociologia nos Colégios José de Anchieta e Carlos de Almeida no município de Londrina. Supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no colégio José de Anchieta. Especialista em Educação do Campo pela Universidade Federal do Paraná, UFPR. Contato: profrnunes@gmail.com
[5] O Colégio Estadual José de Anchieta está localizado no município de Londrina – Paraná.
6 A experiência relatada já foi apresentada no formato de resumo expandido no IV Encontro Regional de Ensino de Sociologia e Filosofia, realizado na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 27 e 28 de novembro de 2014.

jovens e adolescentes. É por essa razão que no presente artigo optou-se pelo conceito de "juventudes".

Por fim, de forma preliminar é possível afirmar que a abordagem sociológica das questões juvenis e das suas formas de organização é importante no trabalho com os jovens no Ensino Médio. Contudo, esta temática ainda tem pouca visibilidade nas Diretrizes Estaduais da Educação Básica do Estado do Paraná e em parte dos livros didáticos.

O conceito de "juventudes" e tribos juvenis: invisibilidade e ausência nas diretrizes curriculares e livros didáticos

O debate em torno da questão das "juventudes" e da adolescência é bastante atual. Os jovens e adolescentes se tornaram motivo de "preocupação" no contexto escolar, nos meios de comunicação e nas diversas instituições sociais (família, igrejas e Estado). Uma primeira constatação é que o debate acerca da questão juvenil tende a abordá-los pela perspectiva do "problema" (ABRAMO, 1994). Além disso, mesmo diante desse "crescimento," no espaço escolar a temática das "juventudes" e adolescência sofre de uma persistente "invisibilidade".

No ano de 2008 a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, após um processo de consulta aos educadores (as) publicou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica. No caso da Sociologia o documento representou um grande avanço, pois ao estabelecer conteúdos básicos, as diretrizes contribuíram para o seu "enraizamento" nos projetos políticos pedagógicos das escolas, bem como se constituíram referências que devem organizar o planejamento dos professores (as). Isso é de fundamental importância, tendo em vista que "a Sociologia ainda se encontra em fase de consolidação como disciplina escolar, enfrentando por isso uma série de obstáculos quando se trata da mediação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar". (MEC, 2014, p.12).

As orientações curriculares para o Ensino Médio também sinalizam essa questão, segundo o documento organizado pelo MEC – Ministério da Educação – a Sociologia[1]:

> é uma disciplina bastante recente – menos de um século, reduzida sua presença efetiva à metade desse tempo; não se tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia no ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas (MEC, 2006, p.104).

O documento que orienta o ensino de Sociologia no Paraná propõe a organização dos conteúdos sociológicos em cinco conteúdos estruturantes: (I) o

[1] Em 2006 o MEC organizou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. As orientações foram organizadas por áreas do conhecimento. No caso os componentes específicos da Sociologia compõem a grande área denominada "Ciências Humanas e Suas Tecnologias".

processo de socialização e as instituições sociais; (II) cultura e indústria cultural; (III) trabalho produção e classes sociais; (IV) poder, política e ideologia; (V) direitos, cidadania e movimentos sociais.

Além dos conteúdos estruturantes as diretrizes (a partir da página 106) apresentam diversas sugestões denominadas de "conteúdos básicos". O documento propõe a abordagem sociológica das instituições (família, escola, religiões, Estado) e dos fenômenos sociais (cultura, trabalho, política, desigualdade social) que organizam a vida social.

É perceptível nas diretrizes a ausência e a invisibilidade da abordagem sociológica dos conceitos de juventude e adolescência, bem como da realidade juvenil. A palavra juventude é mencionada duas vezes (p. 38 e 40) no contexto em que o documento trata do surgimento e desenvolvimento da Sociologia. A expressão adolescente/adolescência aparece uma vez (p.111) na proposição do trabalho com o Estatuto da Criança e Adolescente.

A questão da invisibilidade/ausência também pode ser percebida nos livros didáticos de Sociologia. No ano de 2014 o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD encaminhou às escolas um processo de consulta, tendo em vista escolher o livro de Sociologia que servirá como material didático no período 2015 – 2017[2]. Para orientar a opção dos professores (as) foi produzido um Guia do Livro Didático.

Segundo o guia 6 (seis) livros foram aprovados pela equipe de coordenação do Programa Nacional do Livro Didático – Sociologia. Em 3 (três) obras[3] os profissionais que compuseram a equipe não fizeram referência que a obra analisada abordasse a temática da juventude.

Nas outras 3 (três) publicações o trabalho com a realidade social juvenil, bem como a discussão sociológica do conceito de juventude foi destacada no guia. A obra *Tempos Modernos, Tempo de Sociologia,* no capítulo 17 intitulado "Qual a sua tribo?", se propõe a refletir sobre os fenômenos dos grupos juvenis na atualidade. No Livro *Sociologia,* segundo o Guia a questão da Juventude tem tratamento central e "o Livro está organizado em torno de temas centrais para a sociedade contemporânea. Essa opção permitiu a criação de uma estrutura de articulação entre conceitos, teorias e temas. Os capítulos que tratam da Família, Religião, Educação, Juventude e Meio Ambiente" (MEC, 2014, pág. 30, grifo nosso). A obra tem 11 capítulos, sendo 1 (um) específico sobre a temática da Juventude "Juventude: uma invenção da sociedade". Ao descrever o referido livro a equipe que analisou a obra destaca que:

[2] Não realizamos uma análise detalhada dos livros. As afirmações de como a questão da juventude e adolescência são trabalhadas nas obras têm como fundamento as informações sistematizadas pela equipe que analisou as obras.

[3] São elas: Sociologia para o Ensino Médio, de autoria de Nelson Tomazi e publicado pela editora Saraiva; Sociologia Hoje – de autoria de Igor José Renó Machado, Henrique Amorin e Celso Rocha e Sociologia para jovens do Século XXI, de autoria de Luiz Fernandes de Oliveira e Ricardo Cesar da Rocha Costa, publicado pela Imperial Novo Milênio

> as autoras elaboram a definição da categoria juventude desde Mannheim e José Machado Pais, passando pelas autoras brasileiras Maria Alice Foracch, Marilia Sposito, Helena Abramo, Regina Novaes e autores como Juarez Dayrell e Micael Herschmann. Os estudos apresentados permitem compreender as representações juvenis e os problemas e desafios geracionais vividos atualmente pelos jovens. Há, ainda, dados sobre trabalho e escolarização que ajudam a situar o jovem brasileiro no contexto socioeconômico do início do século XXI (MEC, 2014, p. 33).

Na obra *Sociologia em Movimento* "a categoria juventude aparece em vários capítulos, compondo com dados atualizados da situação dessa geração em cada tema trabalhado, como trabalho, família, movimentos sociais, estratificação e desigualdades sociais e cidades" (MEC, 2014, p. 36).

O material produzido pela equipe que analisou as propostas apresentadas ao PNLD,quando comparado com as diretrizes para o ensino de Sociologia no Paraná revelam, ainda que de forma tímida, o crescimento da preocupação com a temática da juventude/adolescência no ensino de Sociologia. Isso é de fundamental importância, pois diante de um cenário em que as questões juvenis têm pouco espaço nos cursos de licenciatura, as orientações curriculares e aos materiais pedagógicos também podem "sensibilizar" os educadores (as) acerca da sua importância e da necessidade de pensar o fenômeno da juventude/adolescência nas aulas de Sociologia.

A produção sociológica e o conceito e "juventudes"

A constituição da sociedade moderna tem na cronologização das etapas da vida e no reconhecimento destas faixas etárias um de seus fundamentos.[4]No livro *Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas,* Groppo (2000) salienta que a modernidade se construiu também a partir das faixas etárias (infância-adolescência-juventude), que não são apenas limites etários naturais, mas se constituem como representações simbólicas e situações sociais vividas pelas sociedades humanas.

As faixas etárias reconhecidas e as categorias sociais que delas se originaram sofreram mudanças, alterações e supressões no desenvolvimento da sociedade moderna. O período definido como de transição e ingresso na maturidade se materializou em três termos mais contundentes: juventude, adolescência e puberdade. As ciências médicas criaram a concepção de puberdade para significar e explicar a fase de transformação no corpo do indivíduo. A psicologia e a psicanálise desenvolveram o conceito de adolescência que está ligado às mudanças na personalidade e no comportamento. Para a Sociologia a concepção de juventude é o período de interstício entre funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto (GROPPO, 2000, p.13).

Para o autor a juventude é uma categoria social, que não pode ser definida apenas como uma faixa etária ou "classe de idade" específica, ou ainda como uma

[4] As reflexões acerca do conceito de juventude em Groppo (2000), Abramo (1994), foram apresentadas em artigo já publicado "Juventude do campo: cenários, desafios e tensões", presente no livro "Práticas e Debates na formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais".

classe social. Esta compreensão de juventude como categoria social tem dois eixos norteadores: o primeiro é que a noção de juventude é uma representação sociocultural e o segundo que se configura como uma situação social vivenciada pelos jovens.

Esse entendimento de que as faixas etárias não são simples transformações biológicas que afetam o corpo dos indivíduos, e sim categorias sociais construídas historicamente é "crucial para o entendimento de diversas características das sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações" (GROPPO, 2000, p.12).

Ao parafrasearmos que "cada sociedade constitui o jovem à sua própria imagem" (FORACCHI, 1965, p. 302), damos inicio ao diálogo sobre o conceito de "*ser Jovem*" a partir das contribuições da socióloga Marialice Foracchi[5]. Segundo a autora existem três características a serem pensadas/analisadas acerca do tema juventude – ou *ser jovem*. De início, há de se analisar "o reconhecimento de que se trata de uma fase da vida" (AUGUSTO, 2005, p. 20), como também da "constatação de sua existência como força social renovadora" (idem, p.20), e por fim, a "percepção de que vai muito além de uma etapa cronológica, para constituir um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal" (idem, p.20).

Se pensarmos na questão da maturidade como sendo uma revelação do "*eu*" que essencialmente caracteriza a formação da pessoa, o *ser jovem* corresponderia a um momento de descoberta tanto da vida, quanto da história. É indispensável, neste contexto, entender que o "eu" é oriundo de trajetórias distintas, estabelecidas socialmente. Neste caso, contesta a autora Marialice Foracchi (1965, p. 302-304) que as potencialidades do *ser jovem* "depende [m] diretamente das alternativas abertas [...] por sua inserção social, pelas posições que ocupam, pelos caminhos oferecidos a sua trajetória". Assim sendo:

> A mesma sociedade pode produzir tipos de jovens bastante diversos, pois, originados de diferentes extratos sociais, inserindo-se em posições distintas e apropriando-se de hábitos e valores específicos de acordo com essa inserção, as "*maneiras de ser*" que lhe são impostas – ou que têm possibilidades de construir – não são as mesmas para todos (AUGUSTO, 2005, p.20).

Segundo Foracchi (1965), o ideal juvenil anseia por justiça social, isso graças a sua capacidade de flexibilidade, experimentando novas alternativas e adaptando-se com facilidade a novos modos de conduta e padrões de vida até então não conhecidos pelos mesmos. Entretanto o que se apresenta como uma qualidade especifica da juventude (forjadores de um futuro "ideal") pode ser interpretado como outros olhos, como em sua forma mais ambivalente; "o jovem é sério, mas imaturo; é audacioso, mas inexperiente; impulsivo, mas indeciso" (AUGUSTO, 2005, p.20). Esta ambivalência caracterizada ao jovem, não é senão, um conflito de categorias sociais, neste caso, Jovens e Adultos.

[5] Marialice Mencarini Foracchi (1929-1972) foi Docente e Pesquisadora da antiga cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, dirigida por Florestan Fernandes, e do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. A autora realça a importância sobre o tema juventude, também contribuindo com uma herança preciosa para a Sociologia, sobretudo aos estudos referentes à Sociologia da Juventude (AUGUSTO, 2005, p. 2).

Porém, segundo Foracchi (apud AUGUSTO, 2005, p.21) "a juventude sintetizaria uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de construí-lo, configurando desse modo um estilo próprio de existência e de realização do destino pessoal". Apesar do antagonismo existente entre as categorias sociais jovens e adultos, elas estão vinculadas por um elo de continuidade e por interesses mútuos, mas o processo de passagem de uma categoria a outra, não poderia ser senão tenso.

O conflito entre ambas as gerações deixa explicito um estereótipo de a experiência ser atrelada ao adulto, enquanto o jovem se contrapõe tachado de inexperiente. Isto coloca o *ser adulto* em poder de impor-se enquanto o jovem submete-se. Mesmo com o relativo privilégio da categoria social adulto, não há um anseio por parte da juventude em introduzir-se a vida adulta, ao contrário, "na verdade, hoje, há certa recusa generalizada ao "crescer" e ao "amadurecer", que adquiriram a conotação de "envelhecer" (AHMADI, 2001 apud; AUGUSTO, 2005, p.23).

Aquém de todos os conflitos que norteiam a passagem para a vida adulta e seu antagonismo de gerações o *ser jovem* carrega consigo a virtuosidade que aspira ao anseio de todas as idades, como bem relata Maria Helena Oliva Augusto (2005, p.23), "a ansiedade em relação à "como se parecer jovem" se estende para muito além das idades consideradas juvenis, tendo se tornado um objetivo aspirado por quase todos e cuja busca é incessante".

Podemos atribuir a partir deste dialogo uma característica peculiar à categoria juvenil, o *viver o agora*. Por consequente, o *viver o agora* apresenta um desinteresse dos jovens na atualidade no legado deixado por outras gerações, isto atribuído aos novos mecanismos de sociabilidade.

> De qualquer modo, atualmente os mais jovens parecem desinteressados de incorporar à sua vida o trajeto percorrido e o legado das gerações anteriores. Ao mesmo tempo, os mecanismos sociais capazes de vincular a experiência pessoal dos que agora são jovens à que sustentava a conduta e as maneiras de ver o mundo das gerações que vieram antes já não podem ser facilmente ativados. Afinal, com as alterações significativas que ocorreram nos padrões de sociabilidade e nas formas de ser, essa experiência não tem validade para aqueles que estão no início de sua vida. Pode-se perceber, então, que o tempo decorrido é realmente passado, não faz mais sentido para a vida atual (idem, p.23).

Para Abramo (1994) a noção mais geral do termo juventude refere-se a um período da vida em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e uma série de mudanças sociais, ou seja, quando se deixa a infância para entrar no mundo adulto. Esta noção, afirma a autora, é socialmente variável e só se configura como um período destacado com visibilidade social em algumas formações sociais.

Segundo o sociólogo francês Michel Maffesoli a juventude é representada de acordo com a sociedade, época histórica e a classe social. Para autores como Pais (1993 apud BUNGENSTAB, 2013), a interpretação da juventude se dá por meio de duas correntes distintas: geracional e classista[6].

6 A descrição das ideias dos autores têm como referência o livro "Tempos Modernos, Tempo de Sociologia", de autoria coletiva (Helena Bomeny, Bianca Freire-Medeiros, Raquel BalmantEmerique e Julia O' Donnel), da editora Brasil

A primeira relaciona a juventude como uma fase da vida e a classista define que o jovem reproduz na sociedade atitudes e pensamentos de acordo com sua classe social. O conceito de juventude também se remete à ideia de transitoriedade, ou seja, é uma fase da vida em que se passa de criança para adulto, o momento onde se formam as opiniões, a personalidade, entre outros. Outro aspecto extremamente importante e talvez o mais central ao pensarmos esse tema refere-se à questão de que juventude significa pluralidade, pois há diversas maneiras de ser jovem.

As dificuldades no debate e na definição conceitual das "juventudes" enfrentadas pela Sociologia, não impedem de afirmar que a modernidade apresenta como um traço marcante, a construção de vivências juvenis em vários grupos que criam e forjam identidades juvenis específicas e diversas. Desta forma, os conceitos de geração, juventude e outras categorias sociais que institucionalizam o curso da vida são relevantes para o entendimento das relações sociais e suas transformações na atualidade. Neste sentido, para que o ensino de Sociologia cumpra a sua finalidade, ou seja, que os jovens estudantes compreendam a dinâmica dos fenômenos sociais, explicando-a para além do senso comum, de modo que favoreça uma leitura da sociedade à luz da ciência sociológica, a reflexão da temática das "juventudes" é de fundamental importância.

As tribos juvenis: algumas anotações

Segundo a obra de Michel Maffesoli, a juventude só pode ser enxergada e entendida de forma grupal, o que nos leva à sua obra principal chamada *O tempo das tribos* (1998). Nessa obra, Maffesoli vai discutir a questão do neotribalismo. Ser jovem, fazer parte da juventude, da juvenilidade (cultura jovem) é estar inserido em um grupo. Para inserir-se em determinado grupo é levado em conta todas às semelhanças com esse conjunto de pessoas, como sentimentos, gostos musicais, literários, de vestimenta, de interesses, entre tantos outros. Isso é chamado pelo autor de neotribalismo, que são as tribos – majoritariamente urbanas – formadas por jovens e seus gostos em comum. É nesse sentido em que se compreende a juventude e também as tribos juvenis, uma pela outra. (BOMENY, et al., 2014).

Portanto, ser jovem é fazer parte de um grupo, é compartilhar estética (no sentido de sentir, de encontrar-se), é o "estar-junto". É a fase de identificação que servirá como direção para o desenvolvimento de sua própria personalidade e isso depende da relação com outras pessoas, em grupos, e com outros grupos (BOMENY, et al., 2014).

Para Maffesoli (1998) estamos vivenciando uma transição de períodos, onde o neotribalismo se apresenta como paradigma societal da pós-modernidade. Segundo o autor a sociabilidade, neste período se concentra na imagem e no prazer. (BUNGENSTAB, 2013, p. 3).

Na contemporaneidade pautada pelos gostos e na sociabilidade neotribal pós-moderna, a pessoa assume lugar em diferentes tribos e grupos específicos, regidos pelos gostos e pela vontade de "estar-junto". Essa sociabilidade está na ordem do dia-a-dia

contemporâneo. Destaca ainda o autor que esses grupos de afinidades e gostos sempre existiram, mas na pós-modernidade não há possibilidade de catalogá-los devido às diversas máscaras que a pessoa assume em diversos espaços, ou seja, tudo se mistura nessa nova formação chamada de neotribalismo (BUNGENSTAB, 2013, p.9).

É importante atentarmos que nessa forma de sociabilidade o importante não é o objetivo que une os agentes, e sim o "estar-junto", no sentido de curtir o momento na sua intensidade.

Outra característica dessa forma de relacionamento das tribos é a fugacidade das relações, pois, os indivíduos não se atem a uma identidade única (fixa e imutável). Pelo contrário, a sociabilidade é caracterizada por um processo de identificação, que acaba modificando diversas vezes os gostos e as relações com os outros. Por conta desta característica Maffesoli sugere a ideia de identificação para explicar a adesão e o fenômeno do neotribalismo (BUNGENSTAB, 2013, p. 4).

Pensando juventudes e tribos em sala: relato de uma experiência

Após a discussão teórica acerca dos conceitos de "juventudes" e "tribos juvenis" o presente artigo terá o foco de apresentar uma experiência desenvolvida no PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência - no Colégio Estadual José de Anchieta. Como já destacado a ação consistiu no planejamento, organização e realização de duas oficinas com a temática "Juventudes e Tribos Juvenis" nos 1º anos do Ensino Médio na referida escola.

Num primeiro momento desenvolveu-se o planejamento das ações que seriam executadas. Como suporte teórico e didático utilizou-se como referência os capítulos do livro Sociologia: "Juventude: uma invenção da sociedade" e Tempos Modernos, Tempos de Sociologia: "Qual é sua Tribo?". As oficinas ocorreram em quatro aulas (2 aulas para cada oficina), sendo que na primeira intervenção objetivou-se identificar a compreensão prévia que os estudantes possuíam acerca do conceito de juventude.

1ª Oficina: Pensando o conceito de "Juventudes"

Como dinâmica foi proposto que os estudantes escrevessem numa tarjeta respostas para as perguntas: o que é ser jovem/adolescente? O que os adultos pensam dos jovens e adolescentes? Apresentaremos apenas as respostas para a primeira pergunta.

Por meio deste recurso pode-se constatar que as visões apresentadas pelos jovens e adolescentes em alguns aspectos se aproximam da literatura sociológica acerca do tema. A adolescência e juventude são caracterizadas pelos estudantes como uma *etapa própria da vida.* A dimensão da *transitoriedade, da preparação para o futuro* e *a "oposição" com os adultos* também foram destacados. Essa concepção pode ser observada no quadro abaixo com a transcrição de algumas respostas das tarjetas.

ALGUMAS RESPOSTAS OBSERVADAS NA OFICINA
• É uma **fase** da vida de transformações. Tanto o corpo quanto o pensamento muda. • Ser jovem é não ser **velho**, não ter muitas responsabilidades. • Estar em pleno desenvolvimento para a vida adulta. • É uma **fase** em que passamos por transformações, experimentamos coisas novas, sem se preocupar com responsabilidades. • Uma **fase** da vida onde estamos em aprendizado, passamos por muitas transformações e também por muitas escolhas. • É uma **fase** muito conturbada, onde nós decidimos os nossos conceitos, • É o **período** que estamos deixando de ser crianças e aprendo para sermos adultos. • É não ser **criança** e nem **adulto** ao mesmo tempo, **fase** em que começamos a ter algumas responsabilidades, mas ainda temos muitas questões e algumas confusões em nossa mente, é como se estivéssemos nos preparando para a fase adulta. • Ser jovem/adolescente é a passagem da infância para vida adulta, uma **fase** cheia de incertezas e duvidas e de muitas descobertas.

Posteriormente, por meio do recurso da aula expositiva apresentou-se a construção teórica do conceito de juventude. Para tanto nos orientamos pela noção de juventude como uma categoria social conforme afirma (GROPPO, 2000, p.13). Para o autor a juventude é uma categoria social, que não pode ser definida apenas como uma faixa etária ou "classe de idade" específica, ou ainda como uma classe social. Esta compreensão de juventude como categoria social tem dois eixos norteadores: o primeiro é que a noção de juventude é uma representação sociocultural e o segundo que se configura como uma situação social vivenciada pelos jovens.

Outro eixo que organizou a aula expositiva foi à noção de *Juventudes e Diversidades Juvenis*. Procurou-se desconstruir a visão que padroniza a juventude e a adolescência, como se todos fossem iguais. Há muitos modos de ser jovem e adolescente e são muitos e diferentes os anseios desse grupo social. A primeira oficina foi finalizada com a apresentação de imagens com jovens e adolescentes em diversas situações e contextos.

2ª Oficina: Pensando "Tribos Juvenis" no Colégio Estadual José de Anchieta

A segunda oficina objetivou apresentar o conceito de "Tribos Juvenis". Para o diálogo inicial sobre *Tribos Juvenis* os estudantes foram divididos em grupos e tiveram a tarefa de identificar as características dos diversos grupos juvenis apresentados nas imagens selecionadas. Num segundo momento, por meio do recurso da aula expositiva foi apresentado o conceito de "Tribos Juvenis". Por fim, utilizamos trechos do programa "A Liga – Tribos Juvenis". [7]

[7] O programa pode ser encontrado no link https://www.youtube.com/playlist?list=PL930E84FF26DBE927.

Como atividade de avaliação os estudantes foram motivados a organizarem dois cartazes, o primeiro deveria caracterizar as tribos juvenis presentes no Colégio Estadual José de Anchieta. O segundo cartaz objetivou identificar a forma como o espaço escolar é significado e organizado pelos grupos juvenis. Para tanto, os estudantes foram incentivados a produzirem pequenos "croquis", demonstrando os espaços ocupados pelos diversos grupos juvenis.

Em linhas gerais as oficinas conseguiram concretizar os objetivos propostos, tendo em vista que os diversos materiais produzidos (tarjetas, análise de imagens, produção de cartazes) propiciaram aos estudantes pensar sociologicamente os conceitos de juventude/adolescência e tribos juvenis. Além disso, as atividades contribuíram para que esta realidade presente na escola José de Anchieta se "revelasse" aos estudantes.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis.* São Paulo: Sevitta, 1994.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um Legado: Marialice Foracchi e a Sociologia da Juventude. *Tempo Social, Revista de Sociologia*, USP, v.17, n.2, Novembro de 2005, PP.11-33.

BOMENY, Helena; et al. Tempos Modernos, *Tempos de Sociologia.* 3. ed. São Paulo: Editora Brasil, 2014. 383 p.

BUNGENSTAB, Gabriel C. *Michel Maffesoli:* apontando caminhos para se pensar a juventude no ensino médio. Disponível em: <http://www.seminarionupec3.com.br/>. Acesso em: 01 fev. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos:* PNLD 2015: Sociologia: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias.* Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

FORACCHI, Marialice M. O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira. Companhia Editora Nacional. São Paulo. 1965. Série 2ª – *Ciências Sociais*; Vol. 17. Direção Dr. Florestan Fernandes.

GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaios sobre Sociologia e história das juventudes modernas***.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000. 308 p.

MAIA, Romero Galvão. Juventude como valor: referencial e método para uma definição a partir do cotidiano. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,* v. 2, n. 4, Dez/2010. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/>. Acesso em: 01 fev. 2015.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos:* o declínio do individualismo nas sociedades de massa .2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 124 p.

PARANÁ. SEED. *Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio*. Curitiba: SEED-PR, 2008.

Relato da experiência de pesquisa de campo realizada pelos alunos do Colégio Professor Gabriel Rosa – Curiúva – PR[1]

Daniela Paderes[2]
Lorena Travalini Silva

Introdução

A interpretação da produção do conhecimento a respeito da sociedade e dos seres humanos, atualmente passou a ser entendido, principalmente através do processo social e histórico em sua totalidade, considerando as fontes históricas antes denominadas "não oficiais" e "irrelevantes".

O conhecimento é socialmente construído pelas ações e relações dos seres humanos que se dão através da cultura, ideologia e sentimentos inseridos em seu cotidiano por meio das instituições e fenômenos sociais (igrejas, famílias, organizações políticas, movimentos sociais entre outros), portanto o relato e a narrativa dos indivíduos que compõem esse processo são fundamentais para a construção do conhecimento histórico e social com o intuito de compreender essa dinâmica social.

Nesse contexto a disciplina de Sociologia com suas contribuições apresenta caminhos que facilitam a compreensão dessa dinâmica, ressaltando ainda a necessidade de respeito e valorização da diversidade cultural que constitui a sociedade brasileira. De acordo com Guimarães Neto,

> O contexto intelectual do início do século XX ainda conta com a importante contribuição do movimento modernista, que reúne artistas de várias modalidades, preocupados em superar as leituras tradicionais e exaltar aspectos arquetípicos das manifestações populares. Para os modernistas, as características mais autênticas da nossa cultura, a serem buscadas nas matrizes indígena e africana, são os verdadeiros pilares nos quais devemos nos referenciar para a construção de nossa identidade cultural (2012, p.58).

As festividades religiosas e seus rituais se apresentam como objeto de estudo da Sociologia, demonstrando seu papel relevante na exteriorização da identidade cultural dos cidadãos do município de Curiúva- Paraná.

---

[1] O presente trabalho foi apresentado no VII Seminário de Estágio de Ciências Sociais e IV Encontro Regional de Ensino de Sociologia e de Filosofia, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 27/11/14 e 28/11/2014. O texto está disponível também nos Anais, no link: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VII%20Seminario%20e%20IV%20Encontro/ANAIS%20do%20VII%20SEMINARIO%20DE%20ESTAGIO%20DE%20CIENCIAS%20SOCIAIS%20E%20IV%20ENCONTRO%20REGIONAL%20DE%20ENSINO%20DE%20Sociologia.pdf.

[2] Professora da Rede Estadual. Licenciada em Sociologia – Universidade Estadual de Londrina. Licenciada em História – Uniasselvi. Especialista em Didática e Metodologia de Ensino – Universidade Norte do Paraná. Especialista em Ensino de História – Universidade Estadual de Londrina. Contato: danielapaderes@yahoo.com.br

Realização do projeto

Inicialmente a proposta do projeto estava restrita a uma pesquisa teórica, depois foi ampliada a uma pesquisa de campo, que despertou grande motivação a fim de relacionar as festividades religiosas com a identidade cultural dos alunos e do município. A proposta foi de conhecer as tradições das festas participando dos rituais, fotografando, filmando e entrevistando os participantes.

Tal projeto buscou também atender as novas exigências na organização dos currículos escolares, na qual o processo de ensino aprendizagem é construído de forma cooperativa, participativa. Deve-se considerar como relevante o conhecimento prévio e contexto social ao qual o jovem está inserido, reconhecendo e valorizando a cultura local, não esquecendo a dimensão teórica, para que a atividade não se limite ao senso comum. De acordo com Moreira Barbosa e Silva

> [...] é necessário reconhecer as formas subjetivas da vontade política e da luta que dão sentindo á vida dos alunos. [...] o discurso das culturas vividas, enquanto modalidade de crítica deveria interrogar as formas pelas quais as pessoas criam histórias, memórias e narrativas que pressupõem um senso de determinação e intervenção. Essa é a "substância" cultural da mediação, o material consciente e inconsciente por meio do qual alunos de grupos dominantes e subordinados oferecem a seus pares e seus professores relatos dequem são e apresentam suas diferentes leituras do mundo. Também faz parte daquelas ideologias e práticas que nos permitem entender as situações sociais, as histórias e os interesses subjetivos específicos, bem como os mundos particulares que entram em cena em qualquer prática pedagógica de sala de aula (2005, p.145).

Para relacionar as festividades religiosas com a identidade cultural do município, a pesquisa iniciou-se com uma visita à primeira Igreja Matriz do Município, hoje patrimônio histórico. O local é conhecido pelos moradores como "Caetê Velho", Caetê é o antigo nome do município e significa Floresta Frondosa. Observou-se a construção, pequena, porém suficiente para acomodar os fiéis e onde se originou as primeiras festividades, sempre em intenção de louvor aos Santos.

Em seguida visita à Matriz atual, à qual se pode obter o calendário das festividades religiosas, gentilmente fornecidas pela Sra. Roseli Oliveira, que muito contribuiu para elaboração desse projeto, pois forneceu informações importantes como: a relação das Capelas e das festas que ocorrem no município; os nomes dos coordenadores de cada Capela; algumas peculiaridades, como o fato de que cada capela possui uma ata à qual são registradas todas as atividades que ocorrem na preparação e durante a realização das festividades; além do fato importantíssimo de que nem todas as festividades ocorrem todos os anos consecutivos. Há vários fatores estruturais nas capelas que impede a realização das festas, como o da festa do "Pacífico" que por problemas estruturais não ocorreu nos anos de 2012 e 2013.

Uma festa que chama muito atenção pela beleza e sensibilidade, é em louvor a Nossa Senhora Aparecida. Essa festa se iniciou há mais de uma década, foi o pagamento de uma promessa, e desde então ocorre todos os anos no bairro do Alecrim. A festa também é denominada de Mesada dos Anjos, pois é fornecido um almoço,

primeiro as crianças até sete anos, depois aos maiores e as pessoas adultas, a comida é servida com muita fartura.

Outro fator que chamou atenção está relacionado à festa em Louvor a São João Batista, também realizada no Bairro do Alecrim, as orações em Louvor ao Santo estão preservadas em um caderno de orações manuscritas por uma senhora já falecida.

A reza é lida na integra de acordo com os manuscritos deixados, algumas palavras são incompreensíveis, e a ladainha é respondida da mesma forma. Há décadas, durante a festa, após as orações de Louvor, as pessoas se dirigem auma bica d'água, uma vela é acesa e os participantes desse ritual acreditam que quem não consegue enxergar sua sombra na bica, morre naquele ano. Esse ritual também é realizado na festa de Louvor a São Pedro e as pessoas se dirigem ao rio do Engano. Os participantes e organizadores da festa preservam essa tradição, mas com uma manifestação menos fervorosa como o da festa do "Pacífico", a crença nesse ritual tornou-se um problema que será relatado nesse trabalho. Segundo o trecho extraído do Caderno Pedagógico Histórico do Paraná

> Uma importante característica definidora do ritual é a presença de um ritmo definido nos gestos que compõe, e uma gama de restrita e fechada de significados evocados pelos gestos, de maneira a transmitir aberta e subliminarmente, alguma informação relativa ao relacionamento social em andamento [...] (2008, p.26).

As metodologias utilizadas

As informações acima foram obtidas através de uma pesquisa de campo realizada pelos alunos. Uma aluna elaborou algumas perguntas em forma de questionário, para auxiliarem na coleta de dados e informações sobre as festividades. Esse questionário foi aplicado em forma de entrevista a coordenadores e participantes das festas, que responderam com muita disponibilidade e simpatia, e anexados ao projeto juntamente com fotografias e filmagens da festas que se deram por amostragem, já que pela falta de recursos financeiros, não foi possível fazer o registro de todas as festas.

Quanto ao uso da imagem como recurso na pesquisa, convergimos com Mary Del Priore

> Hoje, um fato é incontestável: a fotografia, em suas múltiplas formas, se afirma cada vez mais como um modo de expressão, de informação e de comunicação, íntegra, essencial e específica. Nós a enxergamos em toda a parte sem, muitas vezes, enxergá-la realmente. Olhamos, sem ver. Ao longo das páginas da imprensa cotidiana e das revistas, a fotografia contribui tanto para o conhecimento dos fatos quanto para compor o visual de anúncios publicitários. E mais, num registro completamente diferente, nós a utilizamos para guardar a lembrança, num quadro que se convencionou chamar "álbum de família". Consagrada como obra de arte, ela ganha, cada vez mais espaços nas galerias e museus, ao lado de pinturas e outras formas de arte contemporânea. Espécie de Oitava Arte, ela é alvo de comentários e críticas da imprensa escrita e audiovisual, mas, também, de estudos aprofundadossob diversos ângulos: históricos, sociológicos, estéticos, semiológicos (2005, p.28).

As festividades não possuem fins lucrativos e são preservadas com o objetivo de se manter as tradições de fé. Durante o desenvolvimento do projeto a festa em Louvor a São João Batista realizada no bairro da Serrinha, denominada pelos seus participantes e organizadores de festa do "Pacífico", expressou com mais ênfase a identidade cultural dos moradores do município.

A Festa do Pacífico

A "Festa do Pacífico" é centenária, segundo relatos "não oficiais" ocorre há 114 anos, muito antes da emancipação do município, que ocorreu em 1947, em louvor a São João Batista.

A festa recebeu esse nome em homenagem ao Sr. Pacífico Rodrigues Jardim e Julia da Silva Jardim, que pertencem à família das primeiras pessoas que organizaram a festa, e quem doaram o terreno para a realização da mesma e construíram uma nova Capela em homenagem ao Santo no ano de 1984, substituindo a antiga Capela de madeira. A festa reúne pessoas de várias cidades ao redor (Sapopema, Figueira, Ventania) e pessoas que residem em outros estados e tem conhecimento da festa, geralmente parentes dos organizadores. Ela é realizada no bairro da Serrinha, uma fogueira enorme é construída e acesa após a missa, no dia 23 de junho, dia anterior, algumas barracas vendem guloseimas, os quilombolas da região dançam e convidam os participantes a dançarem a Dança de São Gonçalo, uma curiosidade, já que a festa é em Louvor a São João Batista, segundo os organizadores as manifestações religiosas a São Gonçalo ocorre no pagamento de promessas e também porque a tradicional Romaria a São João ocorre às quatro horas da manhã, antes para os participantes continuarem na festa, havia um baile fandango, que foi substituído pela dança que se inicia às duas horas do dia 24 de julho.

Antes da tradicional procissão são entoados cantos ao Santo e realiza-se a reza do terço, cantos em Louvor á São Gonçalo também são entoados. Após inicia-se a Romaria saindo da Capela até um riozinho próximo onde as pessoas lavam a imagem de São João Batista e se lavam também. A procissão da vela também era realizada na festa do "Pacífico", assim como a de Louvor a São João no bairro do Alecrim, porém com a morte de D. Júlia da Silva Jardim, que segundo depoimento de organizadores da festa, não conseguiu ver sua sombra e morreu no ano seguinte, desde então a procissão deixou de ser realizada.

Esse fato demonstra como a crença e os conhecimentos religiosos são incorporados no cotidiano da cidade. Nesse sentido Barbosa, Quintaneiro e Rivero afirmam

> [...] Pode-se não concordar com o entendimento de um pai que atribui a doença de seu filho a um castigo pelos erros de seus antepassados, ou não aceitar a explicação de um povo que acredita que uma seca prolongada é um desígnio dos deuses, ou descrever de que um tratamento de sangria cure um doente, ou desconfiar da previsão do futuro por meio dos signos do horóscopo. No entanto, essas são formas de conhecimento com os

> quais os seres humanos e as sociedades convivem, muitas vezes sem conflito aparente, com outas fundadas na racionalidade científica. A credibilidade e a confiança podem se fundamentar na necessidade emocional de crer em uma explicação, que conforta ou anima uma pessoa a lutar para superar obstáculos [...]. Entretanto, do ponto de vista da Sociologia, é sempre importante mostrar como os diferentes modos dos conhecimentos se tornam críveis, são incorporados de maneiras distintas aos nossos comportamentos, e essas distinções são variadas segundo a posição social de pessoas, sua idade, grau de instrução, a cultura na qual se inserem, com uma ampla variedade de fatores (2014, p.18).

Como já enfatizado, as festividades não possuem fins lucrativos, todo o dinheiro é aplicado na igreja. Abaixo um trecho da entrevista realizada com Dona Adauria Oliveira Jardim, participante da festa a mais de 60 anos, que relata inclusive o medo de que a festa não ocorra em 2015.

> *Todo dinheiro é revertido para a própria igreja e para a realização da próxima festa, e ajuda as famílias carentes da região, para isso contamos com uma diretoria com constituída de seis pessoas. A festa não ocorreu em 2012 e 13 por falta de espaço, a festa cresceu muito e não tem lugar para estacionarem os carros, as pessoas começaram a estacionar no acostamento da rodovia, tornando-se um perigo, pois em uma parte do terreno próximo havia uma plantação de milho e esse ano corre o risco de acontecer novamente, inclusive porque um dos terrenos vizinho está à venda. Me sinto muito triste pois participo da festa desde criança, além de ser uma tradição de família.*

Nas festividades encontram-se visitantes de outros segmentos do cristianismo, no município é raro encontrar alguém que nunca tenha participado da festa ou que desconheça a festa.

Sociologia em sala de aula: a religião na sociabilidade

Durante a apresentação dessa pesquisa em sala de aula, descontruíu-se a ideia de que a Sociologia e a religião são sempre antagônicas. O projeto foi desenvolvido na perspectiva de conhecer o aluno e estabelecer um diálogo com ele, conhecendo o contexto social, cultural e econômico ao qual está inserido. A disciplina pôde buscar um caminho que estabeleça um relacionamento de confiança, permitindo uma mediação pedagógica eficaz. A respeito dessa discussão Martelli (1995) aponta que

> Em resumo, a tese de que a religião seja uma forma primitiva e fantasiosa de pensamento, destinada a desaparecer no cunho de evolução social, está associada ao surgimento da Sociologia como ciência, mas ela aparece como herança caduca da ideologia positivista e, como tal, não é de forma alguma um elemento constitutivo da autoconcepção da Sociologia como ciência. Se é verdade que o positivismo pode ser considerado como o "romantismo da ciência" é possível interpretar a pretensão de Comte de substituir a religião pela Sociologia como a expressão de uma auto-afirmação polemicamente orgulhosa da nova ciência que, todavia, hoje à luz da epistemologia da ciência contemporânea , aparece totalmente infundada. Mesmo que partilhada por sociólogos positivistas e marxistas, a tese da superação da religião por causa do progresso científico é fruto de uma teoria da ciência, que não se sustenta à luz da reflexão epistemológica do século XX (MARTELLI, 1995, p.40).

Cada indivíduo é peculiar e apresenta uma relação pessoal com o saber, entender como funciona essa relação, permite a busca de recursos que permitirão conhecer o aluno em sua totalidade, estabelecendo a relação de diálogo com o mesmo, que leva a busca de ações pedagógicas que facilitaram alcançar o objeto de apropriação do conhecimento. Cabe ao professor estabelecer essa relação de confiança com o jovem, interagindo com ele, orientando e apontando o caminho que auxilie nesse processo ensino-aprendizado.

A integração com outras disciplinas como a História, a Língua Portuguesa e a Filosofia, permitiu uma discussão que leva a refletir sob a questão de buscar a essência do ser humano como um todo; nesse contexto a disciplina deve atentar-se para o conhecimento prévio do aluno, integrar-se com outras disciplinas, instigando o aluno a pensar, refletir.

A ideia dos alunos realizarem uma pesquisa permite que eles desenvolvam sua autonomia. Nesse processo o professor assume uma postura de mediador, para isso o professor deverá ter domínio do conteúdo, pois a metodologia de pesquisa exige que o professor interaja com o aluno na construção do conhecimento com autonomia crítica, articulando as áreas de conhecimento, o currículo escolar e o Plano de Trabalho Docente, conectando-se ao contexto social, político e econômico.

O processo avaliativo ocorreu em forma de debate e da participação dos alunos, que foi extremamente importante para entender como cada aluno assimilou o conteúdo trabalhado e como esse conhecimento será oportuno para sua vivência como ser social.

Durante o debate todos participaram e se reconheceram como indivíduos que possuem crenças, valores, pensamentos e maneiras de agir distintos, no que se refere à religiosidade, concluindo que todas as crenças e valores devem ser respeitados, e que de maneira ou de outra a religiosidade acaba influenciando a forma como os todos se relacionam, construindo a identidade cultural dessa mesma sociedade.

Uma percepção interessante dos alunos foi o reconhecimento dos traços da cultura afro marcante na dança em homenagem a São Gonçalo. A devoção do Santo que se vestia de mulher e dançava com as prostitutas para reabilitá-las, é uma herança de Portugal e os quilombolas de Curiúva apresentam uma maneira peculiar de dançar misturando os traços da cultura afro-brasileira em sua dança.

O fato que mais despertou polêmica e a curiosidade dos alunos está relacionado à crença da reza de que quem não consegue enxergar sua sombra na hora da lavagem do Santo morrerá aquele ano, assim como se não houver a festa novamente, não choverá no próximo ano. Os alunos perceberam como a fé e a religiosidade interfere na vida cotidiana das pessoas, e como o estudo das instituições religiosas através da disciplina de Sociologia, pode ajudar a compreender como se organizam determinadas sociedades.

Durante o debate os alunos demonstraram a preocupação em relação à possibilidade da festa do "Pacífico" não ocorrer no ano seguinte devido o aumento considerável de pessoas na festa, o local ficou pequeno para atender a quantidade de

carros que estacionam próximo a rodovia, tornando-se um perigo, outro problema é a venda de um terreno próximo, o que diminuirá ainda mais o local da festa.

Notou-se a preocupação de todos para manter a tradição e manifestação cultural transmitida na festividade. A disciplina contribuiu no reconhecimento dos alunos como indivíduos atuantes na construção e preservação da cultura local, como a religiosidade interage com a sociedade, e de como entender e valorizar a participação de todas as manifestações culturais é uma maneira de entender como a sociedade se organiza.

Considerações Finais

Através da análise de dados coletados a respeito das ações e relações de fé, memória e experiência dos sujeitos que viveram e vivem, organizaram e organizam, participaram e participam das festividades religiosas, conclui-se como é importante a esses sujeitos preservarem suas crenças e tradições para se manterem motivados à fé, e principalmente conservar a solidariedade entre si, presença marcante nas festividades e no cotidiano dos cidadãos de Curiúva.

Pode-se observar, entre os alunos, que esses se reconheceram como agentes sociais e históricos do município, decorrentes da história de seus antepassados, de seus parentes, ou de pessoas que fizeram ou fazem parte de seu convívio social e em conjunto constroem a história e a sociedade do município.

O conhecimento produzido no trabalho não ficou restrito ao senso comum, a disciplina de Sociologia foi reconhecida pelos alunos como uma das áreas das Ciências Sociais, que estuda as manifestações culturais de maneira científica, buscando respostas para os vários fenômenos sociais inseridos na sociedade, porém não desconsiderando os conhecimentos ditos "não oficiais", que muito contribuiu para o desenvolvimento desse trabalho, assim como notaram que o conhecimento científico pode ampliar o conhecimento prévio, não necessariamente de forma antagônica, mas ambos buscando uma parceria.

A pesquisa de campo e a avaliação em forma de debate e os recursos tecnológicos, ampliaram as possibilidades do processo ensino-aprendizado, lembrando que a sociedade contemporânea está em constantes transformações, cobra de todos os indivíduos acesso e apropriação de novos conhecimentos e informações, Com ela se aprende constantemente de várias maneiras e através dos diversos recursos, inclusive os tecnológicos presentes em nosso cotidiano.

Esses recursos permitiram uma nova modalidade de aprender e apresentaram-se como uma mediação pedagógica satisfatória. Essas ações possibilitaram incentivar e mobilizar as trocas entre alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, entre outras. Aproximaram os alunos do conteúdo, de forma ativa, crítica, participativa e colaborativa, visando à reflexão sobre a prática do conhecimento prévio e sua articulação com os conhecimentos teóricos trabalhados durante as aulas.

O debate como forma avaliativa e a pesquisa de campo realizada pela aluna, o papel do professor como mediador do debate, interagindo entre si, promoveu uma reflexão crítica da prática a partir dos aspectos teóricos e dos conhecimentos dos conteúdos abordados durante as aulas.

A participação dos alunos durante o debate e apresentação da pesquisa de campo, proporcionou ao professor o retorno que permitiu analisar se estes alunos compreenderam a leitura, e as atividades realizadas durante as aulas. O professor comentou individualmente cada participação do aluno no debate, a respeito da sua atuação e colocações, que foi tratado como um retorno do professorna forma de diálogo baseado na relação interpessoal, de respeito e acolhimento da ação do outro.

Os conteúdos abordados, não se limitaram a textos escritos e foram apresentados através de diferentes materiais, como vídeos, imagens, animações, sites, etc. Eles são a base do professor. É através da mediação pedagógica do conteúdo que o professor concretiza a sua ação, permitindo ao aluno desenvolver sua autonomia.

Durante a apresentação do trabalho no VII SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS e IV ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE Sociologia E DE FILOSOFIA "A Sociologia e a Filosofia no Ensino Médio: saberes e fazeres em Debate" houve grande curiosidade a respeito dos rituais realizados nas festividades, principalmente relacionada ao ritual da visão das sombras nas margens do rio, é a eterna preocupação do homem na busca constante em entender o natural, o sobrenatural e a busca do que considera sagrado, além das observações a respeito da miscigenação cultural afro, europeia e brasileira encontrada na Dança de São Gonçalo, peculiar dos quilombolas do munícipio.

A Sociologia não ficou restrita aos livros, mas por eles foi vivenciada, uma interação entre professor-aluno, aluno-professor, sociedade e ciência. A elaboração do projeto permitiu vivência e o reconhecimento do devido valor da disciplina e das manifestações religiosa local. E como a memória, os relatos e os patrimônios históricos contribuem para a construção da identidade cultural de um povo, de uma sociedade, de um município, de um país. Pessoas sem memória, sem passado, sem tradições, sem história, não se reconhecem, não se percebem como cidadãos, pois não sabem quem são.

Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; QUINTANERO, Tania; RIVERO Patricia. *Conhecimento e imaginação:* Sociologia para ensino médio. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 – (Coleção Práticas Docentes, 4).

CARNIEL, Fagner; FEITOSA Samara (Orgs.). *Sociologia em sala de aula:* diálogos sobre o ensino e suas práticas. Base Editorial – Curitiba: 2012. 176 p.

Guimarães Neto, Euclides; BRAGA GUIMARÃES, José Luiz; ARCANJO DE ASSIS, Marcos. *Educar pela Sociologia:* contribuições para a formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012. 172 p.

DEL PRIORE, Mary. Memória, Patrimônio e Identidade. *Boletim 04.* Abril 2005. Ministério da Educação.

MARTELLI, Stefano; tradução de Euclides Martins Balancin. *A religião na sociedade pós-moderna:* entre secularização e dessecularização. São Paulo: Paulinas, 1995.

MOREIRA BARBOSA, Antonio Flavio. SILVA Tomaz Tadeu da (Orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. *Currículo, Cultura e Sociedade.* – 8 ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica.* Sociologia/PR. Curitiba:DER/PR, 2009.

PARANÁ. Representações, memórias, identidades / obra coletiva. *Caderno pedagógico de História do Paraná. C*uritiba: SEED – Pr., 2008.- p. 26.

MEMÓRIA DAS SEMANAS/JORNADAS DE SOCIOLOGIA E DE HUMANIDADES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Apresentação

Experiência profissional gratificante

Gonçalo José Machado Junior[1]

No início da minha prática como professor fui convidado a participar de uma Semana de Sociologia no Colégio Estadual Nilo Peçanha. Escolhi o tema *"O trabalho e a produção social do mundo"*. A jornada ocorreu no período noturno e os estudantes familiarizados pelo cotidiano e pelo senso comum, participaram ativamente, facilitando e proporcionando a mim um encantamento e uma sensação gratificante. Tive outra experiência similar no IEEL, poucos anos após, convidado por um amigo, professor de Filosofia. Como estava no início da minha jornada de ensino, me senti capaz de transformar o mundo através da profissão de professor. Claro que no decorrer dos anos, a experiência em sala de aula trouxe outras percepções, mas ainda hoje, essa sensação é o "fogo", a "chama" que me motiva como professor nos momentos difíceis de nossa prática pedagógica.

Louvo a dedicação dos professores do Departamento de Ensino de Ciências Sociais da UEL e dos amigos professores de Sociologia da rede pública estadual que se dedicaram e se dedicam a manter viva a tradição dessas semanas e jornadas de Sociologia e Humanidades, pois sei das dificuldades de conciliar esse tempo com o tempo da escola, das demais disciplinas e dos demais professores, pois se não fosse pela perseverança desses profissionais tal memória não existiria. Minha motivação talvez tivesse arrefecido e não houvesse esse encantamento que me resgata e me impulsiona: *"a lembrança do brilho no olhar de um aluno no momento que me deu a sensação que entendeu o tema exposto"*.

[1] Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Sociologia e de Filosofia do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina e Professor do Ensino Médio e Curso pré-vestibular do Colégio Nobel – Londrina/Pr. Contato: professorgonalo@yahoo.com.br

A legitimidade da escola: depoimento sobre o Projeto Semanas

Ricardo de Jesus Silveira[1]

Introdução

A primeira impressão que tive do projeto, Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, foi que seu alcance ia muito além das preocupações com o ensino de Sociologia. O que estava em questão era a própria escola e o sentido da educação para uma população de estudantes, na sua maioria, ainda não integrada ao sistema produtivo e, mais que isso, de integração incerta para muitos e pouco sedutora para muitos outros. Pensar a educação para essa população, com futuro indefinido, era o que, no meu entendimento, propunha o projeto Semanas. Se o adágio popular – a primeira impressão é a que fica – é certo ou errado, não vem ao caso, o fato é que continuo com a mesma impressão das primeiras vezes que participei do Projeto. Mudar o mundo em que vivemos é a questão, e começa formando os sujeitos que transformarão o mundo num lugar em que todos tenham lugar. Sem essa perspectiva de inclusão dos excluídos, acredito que nenhuma mudança que mereça tal definição faça sentido. Por isso a impressão do projeto Semanas como de um esforço para além da preocupação com o ensino de Sociologia me parecia adequado, mais ainda ao perceber seu caráter interdisciplinar para pensar a educação a partir da escola, cuja realidade é, também, constituída por seu caráter multidisciplinar, o que explicita a diversidade e sujeitos na produção da educação a serem, necessariamente, levados em conta para a eficácia de qualquer processo de mudança. Mais que explicações, exigem-se da educação o compromisso com a transformação da realidade social, e isso, seguramente, não é tarefa da teorização de uma única disciplina.

Lembro-me de certo entusiasmo e ansiedade nas conversas com colegas recém-formados e colegas tarimbados, nos momentos que antecediam às aulas e palestras do Semanas. Não era o sentimento característico de apreensão que todo profissional experimenta quando enfrenta plateia desconhecida. Havia certo encantamento com a escola cheia de alunos falando pelos cotovelos com colegas, com professores, com a tia da cantina. E, nesse ambiente, avivava entre nós a consciência da responsabilidade de oferecer uma interpretação supostamente nova sobre fenômenos importantes, que muitas vezes são naturalizados pelo senso comum e vividos como fatalidades, sobre as quais não há o que fazer, embora de impacto decisivo na vida das pessoas. E havia, também, satisfação ao perceber que nossa intervenção provocava incômodo nos estudantes. Sentimento indescritível – um privilégio de todo educador – sentir que sua intervenção mexeu com os corações e as mentes dos alunos.

[1] Professor Associado de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina. Aposentado. Participante do Projeto LENPES – Laboratório de Ensino e Pesquisa de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais da UEL.Contato: rjs@sercomtel.com.br

De modo que falar do projeto Semanas é falar de satisfações e apreensões, sobretudo, de muito trabalho na busca de práticas pedagógicas eficazes, positivas, com a utilização de referências bibliográficas pertinentes e que correspondam a interpretações corretas de carências e necessidades dos estudantes e da sociedade, mas, especialmente, é inventar com base na experiência, na receptividade dos alunos, experimentações interdisciplinares que enriqueçam a educação com a consequente produção de conhecimentos que fujam do lugar comum e invariavelmente parcial da visão disciplinar exclusiva, de modo a alcançar o projeto pedagógico adequado, necessário à formação ética, integradora e comprometida com os semelhantes.

No entanto, apesar da vontade e do interesse, minhas impressões sobre o Semanas são limitadas quanto a falar de um projeto que tem a iniciativa de levar a universidade à escola pública, o que equivale a levar ao ensino básico o conhecimento atualizado sobre os fenômenos que constituem a realidade social e que a academia é capaz de produzir e, ao mesmo tempo, pretende trazer a escola pública para dentro da universidade, melhor, trazer à reflexão universitária uma realidade complexa, conflituosa, que requer, constantemente, novos conhecimentos. Um projeto ambicioso, suspeito, mas fundamental à nossa formação de docente, bem como necessário à aproximação da escola pública, lócus da atividade educacional, sobre o qual a comunidade escolar estabelece vínculos de pertencimento e sentimentos os mais diversos que marcam, diferentemente, mas com invariável intensidade as vidas de cada um.

Meus colegas que coordenaram o projeto Semanas ao longo de anos, e muitos outros que participaram de sua organização, em diversas edições, certamente, têm mais condições de melhor dizer do impacto do projeto nas escolas públicas por onde passou, em seus diversos aspectos: os temas trabalhados em cada edição, a recepção dos alunos e dos demais participantes da comunidade escolar, os desdobramentos que o Semanas provocou nas escolas e em suas práticas pedagógicas cotidianas, etc. De minha parte, com base na experiência de colaborador, entre dezenas, talvez centenas de outros colegas, limito-me a dizer, de modo breve, como um exercício de reflexão e, evidentemente, com olhar de sociólogo, sobre a importância do projeto Semanas como laboratório de ensino, preocupado com a educação na universidade e na escola pública.

De modo que o texto que segue tem o objetivo de refletir sobre a importância do projeto na relação ensino superior e ensino médio, universidade e escola pública, o que já está sendo feito nesta introdução. Mais especificamente, pensar o significado do projeto Semanas para a formação dos professores e para o ensino de Sociologia, tendo em conta as transformações no mundo contemporâneo com o advento do computador e com o conhecimento se tornando o maior fator do processo produtivo. Mudanças radicais, ainda não de todo sentidas na realidade brasileira, implicando em transformações nas relações socioeconômicas e culturais com consequente impacto nos paradigmas educacionais, exigindo formações profissionais distintas das que, até então, a escola assegurava para preencher os postos de trabalho da sociedade industrial, e, por isso mesmo, impondo à escola mudanças para as quais, ao que me parece, ela ainda não se voltou com a preocupação devida.

A escola acorda as pessoas

Valho-me, inicialmente, de uma imagem que ficou na memória, de um tempo que já vai longe: em frente à casa em que morei na infância tinha uma rua que levava ao grupo escolar. O barulho das crianças que passavam na calçada próxima à janela do meu quarto, antes das 8h da manhã, não me deixava mais dormir e, obviamente, não gostava. Então, muito pequeno, deduzi que a escola acorda as pessoas. Dedução plausível, há de se convir, para um moleque de cinco ou seis anos que mais gostava de jogar bola na rua do que ir à escola. Mas essa resistência inicial foi quebrada quando mais tarde, com as aulas de educação física, chegaram as atividades esportivas, especialmente o futebol. A escola, então, era também o lúdico e um pouco a extensão da rua e da casa, era como ir à escola sem sair completamente da casa, uma experiência de socialização vivida com a rebeldia da idade e a cumplicidade dos colegas.

Mas foi só a partir do nível médio que concluí, para além da precária dedução da infância, que se a escola não for capaz de acordar as pessoas sua legitimidade fica comprometida. Afinal, o projeto da educação, em linhas gerais, é acordar os indivíduos, no sentido de dar-lhes a conhecer a realidade em que vivem e assim despertá-los para a condição de sujeitos, um direito conquistado com o advento da sociedade moderna. Significa que a escola tem, por assim dizer, a missão constitutiva e imprescindível à sociedade de educar os indivíduos para a vida em comum, de modo a participarem com autonomia da produção, do consumo e da gestão da sociedade. Convenhamos, trata-se de uma missão hercúlea em uma sociedade pautada por interesses contraditórios, mas, essa é sua missão e, se a escola não for capaz de produzir cidadãos educados para participar ativamente da sociedade ela não serve para o que dela se exige.

Devemos notar, para que tenhamos uma perspectiva histórica dos processos sociais brasileiros, que embora a ideia de direitos sociais, como direito constitucional democrático, tenha surgido, pela primeira vez, somente na Constituição de 1934, a educação básica como direito assegurado pelo Estado a todos os cidadãos passa a existir somente a partir da Constituição de 1988. É como se tivéssemos entrado na modernidade somente na segunda metade do século XX. Um dado que, no mínimo, revela a pouca atenção que o Estado Brasileiro dispensou, até recentemente, à educação da maioria dos brasileiros. Não por acaso, o acúmulo de problemas presentes em todo sistema educacional público, desde a estrutura de recursos físicos e humanos aos projetos pedagógicos, reforça a constatação da desatenção com a educação e, por consequência, produz não apenas a integração social elitizada como o próprio desenvolvimento do país se faz de forma subalterna aos interesses externos.

Nesse contexto de dificuldades, o Projeto Semanas assume importância extraordinária ao potencializar o projeto educacional que tem como pressuposto acordar as pessoas, especialmente em razão da necessidade de ajustar o encontro da educação superior com a educação básica. Assim serve, igualmente, aos projetos pedagógicos do ensino superior e básico: de um lado, como parte do esforço da preparação de professores para atuarem no ensino básico, bem como da preparação dos conteúdos

temáticos e, de outro, como respaldo e orientação à educação produzida nas escolas públicas, com a necessária reflexão atualizada dos velhos e novos fenômenos que dão formas e conteúdos novos à realidade social, política e econômica e, consequentemente, à realidade social escolar que, invariavelmente, abriga no seu interior as ansiedades, os conflitos e a violência das ruas.

De modo que vejo o projeto Semanas como uma oportunidade de aproximar a universidade da escola pública e uma necessidade em pensar o projeto educacional que, a rigor, sempre exigiu atualização permanente, dado o caráter dinâmico e conflituoso da sociedade, mas, jamais, como em tempos recentes, com a urgência de soluções a problemas implicados nas transformações do mundo do trabalho, resultantes da incorporação de novas tecnologias que provocam impactos diretos na alocação da força de trabalho, para os quais a educação ainda não tem respostas seguras que atendam às necessidades dos cidadãos e da sociedade. E essas não são poucas, como não são fáceis de satisfazer, pois acumuladas em contradições e conflitos de uma sociedade da qual, nunca podemos perder de vista, a educação é parte constitutiva e, como tal, determinada pela sociedade da qual é constituinte.

Com o entendimento de que a educação está presente nos conflitos sociais como instância de reflexão necessária para fundamentar ações consequentes que façam os indivíduos avançarem como sujeitos pautados por valores éticos alcançados historicamente, imaginamos chegar ao ponto que nos parece essencial para pensar a educação como uma atividade fundamentalmente política. Não se pode fugir desta realidade, o que implica em dizer que a educação tem lado e este informa o seu projeto pedagógico e sua prática educacional. E o resultado de sua ação pode levar tanto à legitimação como à negação da sociedade instituída, uma educação que tanto pode retardar como fazer avançar os seus processos de mudança e transformação. De modo que a educação, ao assim fazê-lo põe à prova sua própria legitimação como instituição.

Da escola se exige qualidade

Não me lembro de ter ouvido, algum dia, comentário positivo sobre a qualidade da educação pública brasileira. Em regra, os comentários, sempre em forma de cobrança, são invariavelmente depreciativos. É como se a educação estivesse permanentemente em débito, sempre aquém do que dela se espera. Creio que não há exagero nas críticas negativas, mas diria que em face das precárias condições do ensino, observadas em muitas escolas da rede pública, era de se esperar desempenho ainda mais negativo. Todavia, não se pode ignorar que, independentemente da educação que se venha produzir, sua qualidade estará sempre sendo questionada na sociedade democrática. O que é salutar e necessário, para que a educação seja repensada constantemente, afinal, ela é parte do conflito, e da solução. A questão a ser enfrentada, então, é saber o porquê da educação nas escolas públicas dos sistemas estaduais ser avaliada como de má qualidade.

Não se ignora que há certo consenso, real ou produzido pelo monopólio da mídia conservadora, a respeito da má qualidade da educação pública brasileira, mas, o mesmo não se pode dizer sobre o que se entende por educação de má qualidade. Certamente, o que pensa a academia não é o mesmo que a opinião divulgada que, em regra, nem sempre corresponde ao senso comum. Mesmo que contrapuséssemos a educação pública à privada, para destacar o que há de positivo e negativo em uma e em outra, o máximo que revelaríamos seriam as diferenças da educação de um sistema em relação ao outro. Chegar à definição da boa educação e praticá-la, com a coragem necessária, é o maior problema da escola para lograr legitimidade, pois corresponde a enfrentar as implicações políticas e ideológicas inerentes à sociedade e que, portanto, envolvem diretamente a prática educacional. Numa linguagem figurada, corresponde a contrariar "moinhos de vento", mas esse é o desafio da educação, que a meu ver o Projeto Semanas se propõe enfrentar ao fazer a crítica de uma sociedade que se reproduz de forma desigual há mais de século.

"Missão Impossível"? Claro que não, muito menos é coisa para agentes secretos fantásticos de obras de ficção que se fazem salvadores da pátria. Produzir a reflexão da sociedade, fundada na luta de classes, é a razão nada impossível da escola, desde que se proponha à tarefa de sustentar um projeto educacional que potencialize as lutas sociais em favor de valores éticos consolidados como avanços da sociedade quanto ao entendimento sobre si mesma. E não falta teoria para isso, a própria teoria crítica vai nessa direção – mexe-se com sujeitos de posições antagônicas, muitas vezes irreconciliáveis, é o preço para ser consequente. Mas não há como fazê-lo sem explicitar, permanentemente, as contradições de uma sociedade que, ao ser instituída começa a dar lugar a outra que ainda está longe de nascer, mas cujo nascimento, e para isso a teoria é generosa, depende fundamentalmente da educação. Ou melhor, depende de sujeitos acordados e conscientes[2].

Enfrentar e contrariar um espaço público monopolizado de ideologia conservadora, quando não, reacionária, é parte do problema da educação que se propõe a formar cidadãos, mas evidentemente, não é fácil. Como, por exemplo, contrariar os valores ideológicos e religiosos que dominam a cena pública em detrimento do direito público e fazer valer princípios e ideais republicanos que significam o respeito e o acolhimento das diferenças? Como fazer uma educação eficaz diante de um bombardeio midiático que nivela por baixo a informação, despolitiza as questões sociais, tornando-as questões naturais existentes desde sempre e monopoliza o entretenimento com a veiculação de uma cultura que reproduz como legítimo o *status quo* dominante? É essa a realidade a que referimos, anteriormente, a "moinhos de vento", mas em sentido contrário à alegoria de Cervantes, em Dom Quixote de La Mancha[3]. Os moinhos de

[2] A leitura de Gramsci é, particularmente, estimulante e riquíssima em pensar a educação na perspectiva da construção de uma consciência crítica da sociedade capitalista, especialmente, na direção de contrapor uma leitura crítica ao senso comum.

[3] CERVANTES, Miguel de Cervantes Saavedra. *Dom Quixote de La Mancha*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s/d.

vento que a educação enfrenta são o velho, mas, ainda muito vivo de uma sociedade instituída que resiste em não dar lugar ao novo que, embora anunciado, é impedido de nascer.

Mas, a propósito, o que é qualidade da educação?

Certamente, a boa educação vai ao encontro do novo, do ainda não instituído. E esta proposição começa por assegurar que todos tenham educação, pois a todos devem chegar os conhecimentos que tornam comum o entendimento que define os homens como iguais em direitos. Conhecer os próprios direitos é, apenas, um dos aspectos para a formação do cidadão, cujo exercício da cidadania compreende lutar pelo reconhecimento e ampliação dos direitos. Trata-se de conquista que nos chegou com a sociedade moderna há mais de duzentos anos, reafirmado com a Declaração dos Direitos dos Homens, pela ONU, em 1948, e que nivela todos os homens como iguais, devendo ser enriquecidos os seus direitos com o exercício do direito a ter direitos[4]. A essa educação não se furta a LDB em seu Art. 2º *"A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."* Assim, não se pode falar em boa qualidade da educação quando ela não alcança todos os cidadãos.

De modo que sempre vi as ações do Projeto Semanas, a despeito dos problemas estruturais da educação brasileira, como exemplos de abordagem sobre temas relevantes à cidadania em suas várias dimensões, como: com relação à poluição ambiental legada pela sociedade industrial, que afeta indistintamente a todos; sobre a questão da violência em suas diversas manifestações, no âmbito doméstico, na rua, com mulheres, crianças, idosos e, sobretudo, com jovens – ainda vistos por muitos como fonte de problemas – , a violência surda, de ocorrência mais recente, resultado da falta de perspectivas que leva à depressão em face das incertezas de um futuro duvidoso de integração ao trabalho[5], com respeito à saúde; à comunicação; à justiça, etc. E, em todos os casos, o exercício da cidadania não apenas explicita o conflito, legitima-o como política do direito a ter direitos.

A missão de formar para o exercício da cidadania compreende, também, a educação para o trabalho. E esse é, certamente, o grande gargalo a ser superado para atender as necessidades de integração socioeconômica. Também o trabalho é um direito de todos, pois numa sociedade capitalista o mercado é o meio pelo qual se assegura a satisfação das necessidades e, por conseguinte, a reprodução dos indivíduos. Numa

[4] Hannah Arendt desenvolve a noção do direito a ter direitos, como expressão política da cidadania, em Origens do Totalitarismo, Edit. Companhia das Letras, a partir da análise da exclusão a que são submetidos os judeus, então apátridas, sem direitos à cidadania, sob o nazismo. A utilização da referência tem por claro objetivo, apenas, utilizar a noção do "direito a ter direitos", o que significa ser sujeito do próprio direito, para o que a educação é fundamental.

[5] Ver: SCHAFF, Adam. (1992) A Sociedade Informática. São Paulo: UNESP/Brasiliense. Apud: MACHADO, Nilson J. Machado. *Cidadania e Educação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

exposição simplificada, para o propósito da argumentação, sabemos que a esmagadora maioria dos indivíduos vai ao mercado apenas com sua força de trabalho, pois é o seu único meio de troca e, tanto maior será o preço de sua mercadoria quanto menor for sua oferta e maior for sua procura. Em regra, trabalhos menos qualificados são mais ofertados e menos valorizados, de modo que quanto mais qualificação profissional maiores possibilidades de trocas com melhor preço para quem vai ao mercado apenas com sua força de trabalho. De modo que possibilitar educação de qualidade a todos é um direito de todos.

Mas, como produzir integração social por meio do trabalho quando a formação para o trabalho torna-se obsoleta em tempo cada vez menor? O perfil profissional requerido na sociedade industrial já não é mais adequado às exigências da sociedade pós-industrial, caracterizada pelo emprego do computador, da informatização dos sistemas produtivos, sendo essa mudança o que explica a perda progressiva de postos de trabalho, principalmente nos setores primário e secundário da economia, embora apareça com mais visibilidade em alguns setores dos serviços, como o bancário, com a utilização do autoatendimento por meio das máquinas eletrônicas. Do trabalhador de novo tipo se exige espírito de equipe, versatilidade, visão de totalidade, criatividade e capacidade técnica para interação com os diversos setores das atividades práticas de modo a potencializar a solução dos problemas e lograr maior produtividade.

Essa nova realidade, antecipada por Marx[6] há cento e cinquenta anos, como consequência do aumento da composição orgânica do capital, finalmente bate à porta. Se até então, a integração dos indivíduos à sociedade industrial levava certo dilema para o nível médio do ensino básico quanto a enfatizar a educação profissionalizante em detrimento da propedêutica ou não permitir que a formação profissional fosse despida da educação de base que permitisse avançar profissionalmente e aprofundar o exercício mais substantivo e autônomo da cidadania, com o advento da sociedade pós-industrial parece que se desfaz esse dilema. Pois, vai-se formando uma clara consciência de que a profissionalização em nível médio torna-se cada vez mais ineficiente e, em contrapartida, a despeito de sua perda de eficácia para a formação profissional, a educação no ensino médio torna-se, mais que antes, de fundamental importância para um futuro de menos incertezas à integração social.

Não por acaso, a ideia de educação permanente vai-se tornando uma questão crucial à sociedade contemporânea como instância de reflexão e crítica permanente. Pois tendo-se em conta o nível civilizatório alcançado e explicitado na noção dos direitos do homem, que potencializa aos cidadãos viverem como seres políticos que são, claro é que sem a produção de novos conhecimentos não se faz política. A ponto de Adam Shaff[7] considerar que a educação permanente deveria ser obrigatória, como o é a escolaridade básica no sistema educacional brasileiro. E essa exigência decorreria do fato de que, com a renovação constante do uso de tecnologia nas atividades produtivas,

[6] A análise da composição orgânica do capital é desenvolvida por Karl Marx, em O Capital.
[7] Ver: SCHAFF, Adam. (1992) A Sociedade Informática. São Paulo: UNESP/Brasiliense. Apud: MACHADO, Nilson J. Machado. *Cidadania e Educação*. São Paulo, Escrituras Editora, 1997.

vai-se exigindo com a mesma velocidade o aprendizado de novos conhecimentos e, especialmente, a capacidade de aprender a aprender.

De modo que, se a legitimidade da educação estava ancorada na sua capacidade de acordar as pessoas, os novos tempos, que já estamos vivendo, exigem, também, que a educação tenha a capacidade de manter as pessoas acordadas, com proposições prenhas de futuro, que resgate aos homens a condição de sujeitos, o que por certo não virá da obediência à lógica do mercado. E não há dúvida que o futuro, sem uma relação mais estreita entre a universidade e a escola pública, torna-se cada vez mais improvável assegurar a legitimidade à educação. A sociedade do conhecimento não é uma quimera, é uma realidade viva que demanda projetos pedagógicos pertinentes na perspectiva do Projeto Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, sem o que não há utopia, não há felicidade, não há legitimidade à educação.

A relação universidade e escola: a experiência da primeira " semana de Sociologia no ensino médio"

Suely Aparecida Martins[1]

Introdução

A proposta de escrever um texto que relatasse a experiência vivenciada em 2001 na "I Semana de Sociologia no Ensino Médio e I Semana sobre Qualidade de Vida no Ensino Fundamental", realizada no Colégio Estadual Nilo Peçanha, no município de Londrina, articulando-acom a relação universidade-escola me levou, inicialmente, aindagarsobre a relevância desta relação para constituir uma universidade mais democrática, bem como refletir sobre a importância da realização das semanas de Sociologia (dando destaque para a primeira semana) para fortalecer a relação universidade-escola tendo como base a concepção dialógica de educação.Neste sentido, este artigo, se constitui de duas partes: na primeira, apresenta breves considerações sobre a extensão universitária; a segunda, procura relatar o que levou a organização da primeira semana de Sociologia: quais as motivações para a realização daquela atividade de extensão universitária? Como foi sua organização? E também, a refletir sobre sua importância para fortalecer a relação universidade-escola.

A relação universidade-escola: as atividades de extensão como prática dialógica

A redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos de 1980, reintroduziu o questionamento[2], aprofundado nas décadas seguintes, sobre a relação universidade e sociedade[3]. Especialmente as classes populares e setores comprometidos com seus interesses, passaram a exigir uma universidade mais atenta aos problemas sociais (entre eles, a educação escolar) e a questionar como a universidade tratava estes sujeitos, poisdesconsiderava o conhecimento que estes possuíam.

Paulo Freire em seu livro *Extensão ou comunicação (1988)*[4], que tratava do trabalho desenvolvido por agrônomos junto as populações rurais, já denunciava ações que desconsideravamos camponeses como sujeitos de conhecimento, os tratando como recipientes vazios a serem preenchidos. Assim, nas palavras de Freire (1988, p. 25), a extensão educativa "toma a educação como prática de 'domesticação'. Educar-se

[1] Doutora em Sociologia Política e docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão - PR. Contato: martins_sue@hotmail.com

[2] No período pré-golpe de 64 esta era uma das questões debatidas, especialmente pelo Movimento Estudantil, que criticava o caráter elitista da universidade e defendia o compromisso da universidade com as transformações do país.

[3] Este debate, especialmente a partir dos anos de 1990, também adquiriu uma perspectiva neoliberal, insistindo na privatização do ensino superior e que a universidade deve atender aos interesses do mercado.

[4] *Comunicação e extensão* foi publicado pela primeira vez no Chile, em 1969.

e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a 'sede do saber', até a 'sede da ignorância' para 'salvar', com este saber, os que habitam nesta".

Portanto, as contribuições teóricas de Paulo Freire, que questionavam à lógica da educação formal presente nas escolas, constituíram como possibilidade de pensar a educação como prática da liberdade, vinculada aos interesses das classes subalternas, sendo o diálogo o instrumento de reflexão da pedagogia freiriana. A relação dialógica permite a problematização, a contextualização dos saberes sistematizados, a visualização da necessidade de libertação, pois "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2011, p.71).

Nesse sentindo, a educação pode ser compreendida como práxis revolucionária, articulada aos saberes e a cultura popular. De acordo com Freire (2011):

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada,mecanicistamente compartimentada, mas nos homenscomo 'corpos conscientes' e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (p. 94).

A partir destas compreensões, a concepção que estava por trás da perspectiva assistencialista de extensão universitária passou a ser questionada. Neste processo foi se constituindo um tipo de extensão que ultrapassava o modelo tradicional de disseminação de conhecimentos, prestação de serviços e difusão cultural, passando a ser encarada como um processo de produção de conhecimento a partir de uma nova relação entre os saberes populares e acadêmicos, com a participação mais ativa da comunidade, o que possibilitou

> [...] pensar a elaboração de uma nova concepção de universidade, baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes. Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza e assessora os movimentos sociais que estavam surgindo (O PLANO, 2012, p. 01).

Da concepção de extensão como articuladora do ensino, da pesquisa e baseada no diálogo entre os sujeitos envolvidos é que entendo a importância da relação universidade e escola. Ou seja, a escola não é tomada apenas como objeto de pesquisa ou como instância necessária para a realização dos estágios supervisionados, obrigatórios nos cursos de Licenciatura. A escola é vistana importância das suas práticas educativas e, neste sentido, se constitui como espaço privilegiado para que estas sejam problematizadas num processo de diálogo na qual professores, estudantes e funcionários se tornam interlocutores fundamentais na elaboração/reelaboração do conhecimento.

A proximidade universidade-escola permite refletir também sobre aquilo que é possível mudar a partir da escola bem como adentrar com profundidade nos seus limites como instância socializadora do conhecimento científico. Além disso, para os cursos de licenciatura em Ciências Sociais a relação com a escola permite indagar sobre quem são os jovens que a frequentam, os problemas que os cercam e o que o ensino de Sociologia pode acrescentar na formação/humanização destes jovens.

A I Semana de Sociologia: aprofundando a relação universidade-escola

Considerando a perspectiva acima sobre a relação universidade-escola, nos detemos, especificamente, na "I Semana de Sociologia no Ensino Médio e I Semana sobre Qualidade de Vida no Ensino Fundamental", realizada no Colégio Estadual Nilo Peçanha[5]. Quais as motivações para sua realização? Como foi sua organização e programação? Por que esta iniciativa teve continuidade, inclusive sendo levada a outras escolas do município de Londrina-PR? Qual sua importância para fortalecer a relação universidade-escola?

Arrisco-me a afirmar que a motivação principal veio do processo que se construía, desde os anos de 1980, de retorno da Sociologia no Ensino Médio[6]. Junto com esta motivação somava-se outra: a necessidade de reforçar a relação universidade e escola.

Foi a partir dos anos de 1980, com o processo de abertura política, que o debate em torno da Sociologia no Ensino Médio começou a ganhar terreno. Em alguns Estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e outros, observaram-se tentativas para a inclusão desta disciplina na grade curricular. Da mesma forma, houve iniciativas de rompimento com o modelo tecnicista adotado pelos governos militares e o aparecimento de iniciativas progressistas com modelos curriculares científicos (SILVA, 2007). Neste contexto, cresceu o debate e a luta em torno do retorno da Sociologia nas grades curriculares do Ensino Médio. Ainda que se possa indagar a respeito dos interesses corporativos em torno desta luta[7], sem dúvida, neste momento histórico, a meu ver era a contribuição que a Sociologia poderia trazer para a formação de jovens "mais críticos", "conscientes e atuantes na sociedade", de "cidadãos" que predominava e orientava o debate, que, para muitos, era fortalecido por uma produção teórica crítica sobre o papel da educação e da escola no processo de mudança social. Afinal, depois de um período de "pessimismo pedagógico", as leituras de Antonio Gramsci, Georges Snyders, Paulo Freire, Dermeval Saviani, entre outros, ajudavam a entender que:

[5] Colaborei como organizadora e palestrante desta I Semana, sendo na época professora colaboradora na Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Ciências Sociais, ministrando a disciplina de Metodologia de Ensino de Sociologia: Estágio Supervisionado.
[6] Na época a terminologia utilizada para designar Ensino Médio era 2º Grau.
[7] Ver Cunha (1992).

> A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada [...]. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação (SNYDERS, 2005, p. 102-3).

O Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL) não esteve ausente neste processo. No período de 1984-1988 participou das discussões promovidas pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina com os professores do ensino médio da rede pública em torno da elaboração de propostas de reorganização do ensino nos níveis Fundamental e Médio, defendendo a inclusão da Sociologia nos currículos paranaenses. Na conclusão da proposta em 1988, a Sociologia, juntamente com a Filosofia, apareceriam como disciplinas optativas, cabendo a escolha as escolas. Todavia, mesmo com o trabalho de convencimento feito por docentes da UEL, foram poucas as escolas que optaram por estas disciplinas. Conforme Correa (2004, p. 239): "Concluiu-se que este resultado poderia ser explicado pelo fato de os professores da UEL investirem mais no trabalho com as equipes de ensino do Núcleo Regional de Educação do que no trabalho direto com as escolas". Era necessário aproximar-se das escolas e mostrar a importância da Sociologia na formação dos jovens tanto para professores como para os próprios alunos.

Provavelmente, este tenha sido um dos objetivos de dois projetos de extensão realizados na década de 1990 por professores do Departamento de Ciências Sociais da UEL: "A Reimplantação da Sociologia no 2º Grau" (1994-1997) e "A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: assessoramento aos professores e alunos do Núcleo Regional de Educação de Londrina" (1998-1999). Dentre as diversas atividades dos projetos estavam: além de reuniões com as equipes de ensino do Núcleo de Educação, visita as escolas, atividades com professores da área de Ciências Humanas sobre a importância da Sociologia no currículo e realização de palestras a professores e alunos relacionadas a Sociologia. Sobre estes projetos, destaca Silva (2004), "procuraram desenvolver um trabalho de conscientização sobre a importância da Sociologia na formação dos jovens e adolescentes, mostrando o quanto esta disciplina poderia contribuir para a formação de personalidades mais democráticas e comprometidas com a sociedade, favorecendo o fortalecimento da cidadania (p.81).

O período de realização destes projetos coincidiu com um momento importante da educação brasileira e que contribuiu, embora reconheça seus avanços, para o retorno mais tardio da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio - a implantação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), em 1996. No seu artigo 36 esta lei menciona que no final do Ensino Médio o aluno terá que ter conhecimento de Filosofia e Sociologia, o que deu margem para diversas interpretações. Prevaleceu a compreensão que tinha sua matriz de origem nas orientações do Banco Mundial para as reformas educacionais, tendo foco nas competências, na desregulamentação e na flexibilização curricular. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998) e nos Parâmetros Nacionais do Ensino Médio (1999), a Sociologia foi

descartada como disciplina obrigatória, sendo introduzida na parte diversificada dos currículos, podendo ser ou não escolhida pelas escolas. Ou ainda, foi tratada como parte dos temas transversais, podendo ser contemplada em projetos. Neste sentido, compreendemos que houve o esvaziamento da importância da disciplinapara a formação dos jovens (SILVA, 2007).

Embora as novas diretrizes apontassem caminho incerto para a Sociologia nos currículos do Ensino Médio, o trabalho desenvolvido pela UEL, através dos projetos de extensão já citados e que foram alicerçados na premissa da importância da relação universidade-escola, mostrava seus resultados. Em 1996, num total de 62 escolas de Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina, 19 tinham implantado Sociologia em seus currículos; em 1999, por sua vez, a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória em todas as escolas estaduais da abrangência deste Núcleo (CORREA, p. 240; 243). Decorrência desta inclusão e do trabalho que vinha sendo desenvolvido foi a criação, em 2000, do Laboratório de Ensino de Sociologia, pelo Departamento de Ciências Sociais da UEL.

A criação do Laboratório, por sua vez, aconteceu em um momento difícil para a educação paranaense. Em 2001, a Secretaria de Educação do Paraná seguiu a risca as novas diretrizes educacionais para o Ensino Médio tomando as seguintes medidas: redução da carga horária total do currículo do Ensino Médio e a Sociologia foi colocada na parte diversificada ou na forma de projetos interdisciplinares no currículo das escolas paranaenses. Conforme Silva (2004, p. 91), a situação foi agravada com o veto, no mesmo ano, do Presidente Fernando Henrique Cardoso da lei de autoria do Padre Roque, já aprovada no Senado, que garantia a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio[8].

Além destas questões que colocavam a garantia do retorno da Sociologia nas escolas da região de Londrina em suspenso, vários desafios se apresentavam a universidade, dentre eles: quebrar a resistência interna daqueles que viam a formação de professores como uma questão secundária no Curso de Ciências Sociais; qualificar a formação dos licenciados; contribuir com a formação continuada dos professoresque ministravam a disciplina; selecionar e produzir metodologias adequadas; realizar pesquisas sobre o Ensino de Sociologia e promover sua divulgação.

Foi neste contexto de debate e mobilização, com avanços e recuos, que residiu a principal motivação para a realização da "I Semana de Sociologia no Ensino Médio e I Semana sobre Qualidade de vida no Ensino Fundamental". A semana aconteceu no Colégio Estadual Nilo Peçanha, sendo realizada no período de 8 a 10 de agosto de 2001. Pelas minhas lembranças a idéia de realizar a semana partiu da escola, por iniciativa da professora que ministrava a disciplina de Sociologia, sendo acolhida pelos professores que trabalhavam com o Estágio Supervisionado na UEL. Na idealização da semana, pensamos numa programação variada que pudesse cativar os alunos do Ensino Médio. Assim, havia uma certeza: não poderíamos repetir o modelo tradicional das semanas

[8] Somente em 2006 é que a Sociologia voltou a se constituir como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio, a partir do Parecer do Conselho Nacional da Educação 38/2007, alterando as DCNEM.

acadêmicas universitárias, constituídas especialmente por palestras, mas era necessário acrescentaratividades culturais, como apresentação de teatro e oficinas artísticas. Além disso, uma forma de envolver os alunos seria possibilitar aos interessados a apresentação de trabalhos desenvolvidos na escola. Assim, a programação da Semana, constituiu-se de palestras; apresentação de teatro por grupos da região de Londrina; apresentação de trabalhos dos alunos para a comunidade; palestras de autoridades da Prefeitura de Londrina; oficinas de desenho, pintura e teatro.

As palestras versaram sobre diversos temas, tais como: educação; participação e democracia; juventude; clientelismo; desigualdade e violência; ética na política;orçamento participativo da Prefeitura de Londrina; Posto Indígena dos Kaingangs do Apucaraninha de Londrina; sexualidade;religião; sociedade e mídia;movimento estudantil e regime militar no Brasil; questão de gênero: a era da mulher sujeito; os catadores de papel e a crise do trabalho na atualidade. Elas foram realizadas, na maioria, por professores do Departamento de Ciências Sociais e pelas suas temáticas conclui-seque contemplou as três áreas das ciências sociais: antropologia, ciência política e Sociologia. Além dos professores houve a participaçãode ex-alunos, que atuavam profissionalmente como sociólogos, o que contribuiu para mostrar que o curso de Ciências Sociaisoferecia outras possibilidades de atuação profissional, além de professor.

A realização da primeira semana de Sociologia alterou a rotina da escola, movimentando alunos, professores, direção e também alguns pais para uma atividade que, naquele momento, se constituiu como novidade, pois trouxe a universidade para dentro da escola e, ao mesmo tempo, propiciou aos professores do Curso de Ciências Sociais a aproximação com sua dinâmica. Esta atividade, portanto, deu continuidade aos trabalhos que vinham se desenvolvendo pelo Laboratório de Ensino de Sociologia, reforçando o diálogo entre universidade-escola e contribuindo para reafirmar a importância da Sociologia para a formação dos jovens no Ensino Médio.

Considerações Finais

Como docente colaboradora do Departamento de Ciências Sociais, atuando na área de Prática de Ensino, além de ajudar na organização da semana, também atuei como palestrante, com a temática sobre juventude. Tive uma experiência pequena como professora do Ensino Médio em 1996 e embora tivesse uma aproximação concreta com os jovens em virtude da participação na Pastoral da Juventude de Londrina (PJ), foi um desafio debater com os alunos do Ensino Médio. Minha experiência anterior era com jovens que participavam da PJ por uma escolha, já para os jovens do Ensino Médio estar na escola, ao mesmo tempo, poderia ser uma escolha como também uma necessidade, uma imposição. Além disso, provavelmente, estes jovens traziam experiências de socialização e aprendizado escolar heterogêneas: alguns com mais sucesso, outros nem tanto. Tais questões, somadas as próprias condições materiais desuas vidas e a escola pública brasileira, são geradoras de motivações diferentes entre

os jovens estudantes: alguns se interessam mais, outros menos, "outros não estão nem aí". A experiência, somada ao conhecimento acumulado sobre a juventude através da pesquisa, me fez refletir sobre os desafios que se colocam ao educador: não reduzir os jovens a "alunos", considerá-los como sujeitos; adotar a postura do diálogo e da escuta: ouvir os jovens, estar atento as suas problematizações; despir-se da presunção de quem acha que sabe tudo; que o compromisso com a socialização do conhecimento científico exige seriedade daqueles que se dispõem a tarefa de educar.

A participação naquela semana firmou a necessidade que temos como professores universitários de conhecermos a escola e seus sujeitos, conhecer quem são os jovens hoje é um desafio para os futuros professores de Sociologia no Ensino Médio. Conhecermos a escola e suas práticas educativas é necessário para não cairmos na armadilha de acharmos que somos os seres pensantes e os professores, meros executores e o pior, transmitirmos esta postura aos nossos alunos estagiários. Conhecermos a escola ainda é necessário para reafirmarmos a Sociologia como uma ciência crítica que muito pode contribuir na formação dos jovens e na construção de uma escola/sociedade mais humana. Conhecermos a escola é reafirmar a educação como objeto de estudo que não pode ser negligenciado pela Sociologia.

A importância da participação nesta atividade de extensão e dos resultados que ela propiciou, motivou-me a idealizar que este trabalho poderia ser realizado em outras instituições. Em 2005, como professora efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em Francisco Beltrão, no Curso de Pedagogia, realizei em conjunto com outros colegas, a 1ª Semana de Educação UNIOESTE/Colégio Estadual Mário de Andrade. Voltada aos alunos do Curso de Formação de Docentes no Ensino Médio e tendo a educação, especialmente a escolar como foco, em 2012, aconteceu sua 8ª edição.

Por fim, o retorno da Sociologia no Ensino Médio tem contribuído para que as instituições de educação superior, especificamente aquelas que oferecem o curso de Ciências Sociais - licenciatura - se aproximem das escolas e estabeleçam diálogo mais efetivo com seus sujeitos e com suas problemáticas.

Referências

CORREA, Lesi. Projeto de extensão universitária: Laboratório de Ensino de Sociologia. In.: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate*. Ijuí/RS: Unijui, 2004. p.233-262.

CUNHA, Luiz Antônio R. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado? *Cadernos Cedes,* Campinas, n. 27, p.9-22, 1992.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação***.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
_____. *Pedagogia do oprimido***.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

O PLANO Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <http://www.extensao.ufba.br/arquivos/inextensao/plano_nacional_de_extensao universitaria.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli Silva. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999. In.: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (org.). *Sociologia e ensino em debate.* Ijuí/RS: Unijui, 2004. p. 77-93.

_____. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos.* Natal, v.8, n.2, p. 403-427, jul./dez. 2007.
SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes.* São Paulo: Centauro, 2005.

Algumas considerações quanto as minhas experiências nas Semanas de Sociologia

Ana Maria Maximiano[1]

Quando recebi o convite da Profa. Ângela para escrever um texto contando minhas experiências sobre as "Semanas de Sociologia", nas quais participei fiquei de inicio "emocionada" por imaginar fazer parte desta história de 10 anos e, por ter a possibilidade de relatar minhas recordações e experiências destes momentos que fazem parte do meu trajeto até aqui, nestas quarenta e três semanas/jornadas/ e encontros. Depois, um pouco apreensiva: afinal como traduzir em palavras o sentimento, a emoção, o conhecimento e o aprendizado adquirido ao longo desta jornada?

Optei então, por fazer um resumo dos eventos mais marcantes destas Semanas de Sociologia, e percebi que seria impossível não citar pessoas neste texto, como a Profa. Ângela. Afinal, falar das minhas experiências nas semanas de Sociologia é também falar dela, que esteve presente como participante, colaboradora e esquematizadora de muitos destes momentos destas jornadas.

A minha primeira experiência foi 2007, no I Encontro de Sociologia com os alunos e professores do Ensino Médio, quando me candidatei a monitora com minhas amigas Ana Paula Magalhães, Aliny Marendaz, e Silvania Maria Chaves, que me proporcionou sentir meu "pequeno frio na barriga", ao receber os alunos e os professores da escola publica, e imaginar como seria meu trajeto até me tornar um daqueles profissionais. Até este momento, eu não tinha certeza se iria cursar licenciatura. No entanto, esse evento me fez olhar de modo diferente para esta questão. Fez-me descobrir as dificuldades desta profissão e os problemas de algumas escolas em participar destes tipos de evento, pois ouvíamos nos corredores algumas queixas sobre o horário, a falta de recursos para locomoção e alimentação dos alunos, e a falta de informação sobre a importância deste mesmo com toda a estrutura proporcionada pelo Centro de Ciências Sociais, como o espaço, recepção, estrutura tecnológica entre outros.

Vi também duas grandes guerreiras, a Profa. Ângela e a Profa. Ileizi, levantarem a bandeira em prol da integração da escola com a universidade, como fonte de transformação social e quebra de paradigmas, pois aproximar os alunos do Ensino Médio da universidade era demonstrar que "entrar em uma faculdade era possível". Assim, o evento tornou-se sinônimo de motivação e alteração na realidade dos alunos, que passaram a ver a universidade como uma chance para mudar suas vidas e conseguir sucesso.

Acho que naquele momento meu primeiro aprendizado, que hoje é de suma importância e essencial para minha vida profissional foi: *sacrifício,* no sentido de que o profissional da educação, em especial o do ensino básico, tem que fazer às vezes trabalhando horas a mais sem receber ou tirando dinheiro de seu "bolso", para tentar

[1] Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: anaboo@bol.com.br

proporcionar a seus alunos um aprendizado que relacione teoria com a prática, ou até mesmo outro tipo de conhecimento este mais social, como comportar-se e ter contato com realidades diferentes da sua, como o que aqueles alunos tiveram na UEL. Sei que parece horrível utilizar esta palavra para representar um aprendizado, mas é o que vivemos ultimamente. Pensem em quantos educadores, não deixaram por um momento devido a um evento ou compromisso profissional de passar um tempo com sua família, de viajar ou outros.

Depois veio a época do estágio, onde fui conhecer a fundo a realidade de um colégio e participar mais ativamente das jornadas. E minha experiência foi no Colégio Estadual Aloísio de Aragão – Aplicação, em 2008, cujo tema era *"Diversidades"*. Fiquei encantada com a proposta do Colégio que trocava a chamada "gincana" pela semana cultural e a semana de Sociologia, o que para mim era inovador, já que em minha época de estudos no Ensino Médio no interior de São Paulo estas possibilidades ainda não eram possíveis pois, apesar de que na minha época a escola já apresentava mudanças, o ensino ainda era moldado no estilo tradicional.

Lembro-me das apresentações culturais, em especial de duas delas: *o movimento hip hop*, que colocou o alunado do colégio, independente a idade para dançar e grafitar, e me proporcionou aprender que é importante a tríplice relação entre comunidade, escola e aluno; e o vínculo professor e aluno, como fonte de mudanças na realidade escolar. E a apresentação *"retrato em branco e preto",* uma encenação musical e retratada que demonstrava a música brasileira de 1500 até a atualidade daquele momento. Fiquei surpresa com a possibilidade de aprender a ensinar conteúdos densos, e considerados cansativos pelos alunos, de maneira criativa, dinâmica e aprofundada.

As oficinas, como o teatro do oprimido e o sarau sociológico permitiram abrir um novo mundo a ideia de teoria e prática, através de uma analise e criticidade na qual a forma como os alunos interagiam era fantástica.

No mesmo ano, em novembro, no I Simpósio de Sociologia, ganhei mais uma oportunidade como apresentadora de trabalho. Nesse evento, com o tema *"motivação dos professores",* tive a oportunidade de conhecer alguns outros trabalhos na área de Sociologia e conquistar grandes amizades, carregadas de ensinamentos e experiências, como a da profa. Adriana Camponez, e seu trabalho "Sociologia em Foco[2]".

A Profa. Adriana, ao expor suas dificuldades, problemas, e experiência, expressava em cada palavra e gesto a importância de se aperfeiçoar mais profissionalmente, atendendo as modificações de desenvolvimento tecnológico, social e cultural, mas também inspirava com sua paixão pelo trabalho.

Em 2010, foi meu ápice, foi o que minha querida professora Leila Jeólas, nos ensinava em aula, e que eu carinhosamente apelidei este momento de "rito de passagem." Era onde, eu não era mais graduanda, mas já exercia a profissão como professora de Sociologia com contrato temporário- PSS e, fui até a UEL com meus alunos do Ensino Médio, para ser recebida pelos graduandos, como há alguns anos

[2] Sociologia em Foco - Projeto realizado no Colégio Adélia Dionisia Barbosa que dividia-se em três temas principais: Transporte Coletivo; Vitimização do Jovem; e a Influência da mídia, que se tornaram documentários excelentes e ótimo material didático.

eu havia recebido outros, no II Encontro de Sociologia, cujo tema era "Mostra de Experimentações Didáticas".

Apresentamos um projeto ambiental com o titulo: "Nosso lixo! E eu com isto?". Inspirado nas experiências aprendidas no Simpósio e no trabalho da Profa. Adriana Camponez, desenvolvi junto com os alunos do 1 ano do Ensino Médio, um pequeno documentário sobre a situação dos recicladores de lixo da região Norte de Londrina, que consistia em apresentar o dia a dia e entrevistar estes, buscando fazer uma conexão sobre como as ações deles poderiam ser ações sociais segundo Weber, que beneficiaria não só o individuo, mas a coletividade; além de proporcionar uma reflexão sobre a situação dos recicladores em Londrina e oportunizar a conscientização da preservação ambiental.

Por fim, não poderia deixar de escrever sobre a *"III Jornada de Humanidades do Colégio Polivalente"* e a "*Semana de Sociologia",* em 2012, onde apresentamos dois trabalhos, cujos temas foram: "*A arte do cinema*" e, *"Deficiência: apenas uma questão de respeito",* onde posso reafirmar a concretização do meu trabalho e meu perfil profissional.

Reescrevendo aqui minhas experiências e relatos sobre as semanas/jornadas/encontros de Sociologia, percebo que estas reforçam o que eu já pensava: que elas foram fundamentais para meu aprendizado e experiência porque oportunizaram momentos necessários para alguém conseguir desenvolver-se profissionalmente e, porque não dizer, humanamente. São oportunidades como estas que possibilitam ao graduando mesclar teoria com a prática e prepará-lo para a realidade fora da universidade, dando opções de práticas profissionais, maneiras de agir e ensinar, e de lidar com os alunos.

Já pensando em relação ao público - alunos do Ensino Médio -, acredito que possibilita a eles um novo olhar, uma nova realidade, uma oportunidade de desmistificar o que é o ambiente universitário e motivá-lo a, quem sabe um dia, tentar e entrar neste ambiente tão essencial hoje em dia, independente do curso que vai escolher.

A mim, fica a minha saudade destes momentos e meus agradecimentos às professoras e professores, como Ronaldo, Ângela, Ileizi e tantos outros que me auxiliaram, de alguma maneira, para escrever algum artigo; que me convidaram a participar; ou até mesmo que se dedicaram para que estes eventos se concretizassem. A vocês, o meu muito obrigada e, desejo que estas experiências que pude ter e que me motivaram a continuar meus estudos, demonstrando outras realidades, apresentando possibilidades de teorizar com a prática, se reflitam por muito tempo a outros graduandos e profissionais que estão na área da educação hoje, proporcionando uma outra visão sobre sua prática.

De "o Rappa" a Matrix: reflexões sociológicas para alunos da educação básica

Leandro Henrique Magalhães[1]

Estive presente desde a realização do primeiro evento vinculado ao projeto Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, na escola Newton Guimarães. De lá para cá foram alguns anos de palestras ministradas em diversas escolas públicas da educação básica da cidade de Londrina e região. Nestas oportunidades foram discutidos temas e conceitos vinculados a Sociologia, alguns deles, apresentados neste texto.

Músicas: Instrumentos para o Debate do Conceito de Cidadania

Um dos temas abordados nos eventos foi o de cidadania. Procurou-se chamar atenção para uma percepção ativa do conceito, vinculado mais a participação e envolvimento nos problemas sociais que afligem a cada um de nós, do que simplesmente na noção de que temos direitos a seres usufruídos, e deveres a serem cumpridos. Chamou-se atenção ainda para o fato de que, em algumas situações, é possível que estes direitos sejam restritos e os deveres, opressivos.

Para potencializar esta discussão, foram apresentados, em algumas das falas com os alunos, *clips* de músicas que retratam esta situação, em um esforço interpretativo que alia letra e imagem. Uma das análises realizadas foi do *clip* intitulado "A Minha Alma (A Paz que Eu Não Quero)", do grupo "O Rappa". O primeiro questionamento feito foi sobre o significado do título e da primeira estrofe da música, que diz o seguinte:

> A minha alma tá armada e apontada
> Para cara do sossego!
> Pois paz sem voz, paz sem voz
> Não é paz, é medo!
> As vezes eu falo com a vida,
> As vezes é ela quem diz:
> "Qual a paz que eu não quero conservar
> Pra tentar ser feliz ?"

A própria música nos dá a dica acerca da paz que não se quer, aquela que, segundo a letra, conservamos para tentar ser feliz. Esta seria a paz da passividade, a da não ação. Seria este tipo de cidadania que não se deseja, ou seja, aquela que aceita tudo, de cabeça baixa, sem questionamentos, com medo das represálias e das consequencias. Uma cidadania (ou paz) sem voz.

[1] Graduado e Especialista em História pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Mestre e Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor do Centro Universitário Filadélfia – UniFil, onde atua como Coordenador Geral de EaD. Coordenador do GT Nacional de Patrimônio Cultural da ANPUH-Brasil.

Em oposição, é apresentada uma paz desejada, a do envolvimento e da participação, aquela que possibilita uma consciência tranquila, devido a tomada refletida de decisões e o envolvimento naquelas situações que me diz respeito, sem medo. Esta interpretação é confirmada no trecho a seguir, quando os compositores da música clamam pela não passividade, ao sugerir que a televisão, denominado de vídeo coagido, apresenta uma programação que nos aliena, as drogas de aluguel, sendo coagida pela paz da passividade, contribuindo para uma cidadania passiva e pontual:

> Me abrace e me dê um beijo,
> Faça um filho comigo,
> Mas não me deixe sentar na poltrona
> No dia de domingo
> Procurando novas drogas de aluguel
> Neste vídeo coagido,
> É pela paz que eu não quero seguir admitindo.

O vídeo, por sua vez, nos apresenta uma realidade que nos remete a letra da música, quando um grupo de criança resolve descer o morro, em direção a praia. No caminho, passam por uma comunidade e se aproximam de um vendedor de frango assado, rodeado um grupo de pessoas. Dentre eles, um homem que, ao pegar o dinheiro para pagar o vendedor, deixa cair uma nota e um dos meninos se abaixa, pega a nota e faz menção de devolvê-la. Porém, antes da ação ser completada, um grupo de policiais se aproxima e, violentamente, retira o menino do local, o leva para trás de alguns carros, e atira. Percebendo o ocorrido, as pessoas se revoltam, dando início a cenas de violência, conflito, destruição e saque. Ao final, tem-se uma realidade desolada, com entulhos, fogo, e uma criança sozinha, em pé, meio que perdida, procurando entender o que aconteceu. Neste caso, a paz que eu não quero é aquela que gera violência, que vai além da passividade, pois marcada pelo preconceito e pela imposição de valores, elementos presentes na ação policial e que aparece em outra música do mesmo grupo, intitulada "Tribunal de Rua", quando é questionada a maneira como se dá uma ação policial:

> Era só mais uma dura
> Resquício de ditadura
> Mostrando a mentalidade
> De quem se sente autoridade
> Nesse tribunal de rua

Dando continuidade ao debate em torno do conceito de cidadania, foi utilizada a música "Até Quando", de "Gabriel, o Pensador". Nesta é apresentado um personagem revoltado, que questiona a passividade, e assim, nos remete a música anterior, "A Paz que Eu Não Quero":

Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!!)
Até quando vai ficar sem fazer nada?
Até quando você vai levando? (Porrada! Porrada!!)
Até quando vai ser saco de pancada?

A música nos apresenta uma série de situações que exigiriam uma ação mais efetiva dos envolvidos, como crianças sem escolas, idosos sem atendimento médico, violência policial e trabalhadores sem empregos ou com salários indignos. Remete também ao fato de que muitos destes personagens não agem por medo, aproximando-se novamente da música anterior, afirmando que o medo seria uma forma de se fazer censura:

Até quando você vai levar cascudo mudo?
Muda, muda essa postura
Até quando você vai ficando mudo?
muda que o medo é um modo de fazer censura

No clip, o personagem está sentado em uma poltrona, a frente da televisão, este vídeo coagido, de forma passiva, reproduzindo "a paz que eu não quero". Porém, ao mesmo tempo, uma espécie de alter ego, revoltado, é projetada para fora da cadeira, a questionar: até quando vai ficar sem fazer nada?

Para finalizar a discussão, foram utilizadas mais duas músicas. Nestes casos, o objetivo foi ampliar o conceito de cidadania e vinculá-los a temas clássicos da Sociologia, como o de dialética, apresentado na música "Rio 40 Graus", de Fernanda Abreu. Nela é destacada as contradições da cidade do Rio de Janeiro, "purgatório da beleza e do caos" e "capital do sangue quente do melhor e do pior do Brasil", afirmando que seria justamente estas contradições que dariam identidade a cidade, definindo suas características, como demonstrado no trecho a seguir:

Rio 40 graus
Cidade maravilha
Purgatório da beleza
E do caos...

Capital do sangue quente
Do Brasil
Capital do sangue quente
Do melhor e do pior
Do Brasil... [..]

O Rio é uma cidade
De cidades misturadas
O Rio é uma cidade
De cidades camufladas
Com governos misturados
Camuflados, paralelos
Sorrateiros
Ocultando comandos...

Já a música Desordem, gravada pelo grupo "Titãs", nos remete ao conceito positivista de ordem e, ao mesmo tempo, o questiona, ao colocar a seguinte questão:

> Quem quer manter a ordem?
> Quem quer criar desordem?

Deixa assim transparecer a noção de que a manutenção ou não da ordem é marcada por interesses, o que é confirmado no seguinte trecho

> É seu dever manter a ordem?
> É seu dever de cidadão?
> Mas o que é criar desordem,
> Quem é que diz o que é ou não?

Neste caso, a música nos remete a questão da manipulação do conceito de cidadania e a necessidade do cidadão manter a ordem, aqui manipulada e marcada por interesses. No entanto, nos perguntamos: é necessário manter a ordem, mesmo que ela nos oprima? Devemos ficar calados, assistindo passivamente os acontecimentos, em uma paz sem voz? Até quando?

Vale ressaltar uma situação contemporânea, apontada na música. Lançada no final da década de 1980 questionava a manutenção dos caciques políticos no poder, mesmo após o fim da ditadura militar:

> São sempre os mesmos governantes,
> Os mesmos que lucraram antes.

É interessante notar que, após vinte anos, a situação continua a mesma: um ex-presidente caçado eleito senador e assumindo papel importante em comissões, outro ex-presidente, que foi próximo aos militares, presidente do Senado, e, mais recentemente, um ex-presidente do senado caçado, retomando ao comando da casa. Até Quando?

Matrix e o Mito da Caverna

Em evento realizado na Universidade Estadual de Londrina – UEL, intitulado "I Encontro de Filosofia e Sociologia com Alunos e Professores do Ensino Médio: Temas Contemporâneos em Filosofia e Ciências Sociais", que contou com a participação de professores e alunos de diversas escolas públicas da educação básica de Londrina e região, fui convidado para proferir uma palestra, intitulada "Matrix e o Mito da Caverna: Aspectos Filosóficos e Sociológicos de um Filme". Apesar do tema teórico, fiquei surpreso com o teatro cheio, e mais ainda com o interesse dos alunos pela discussão apresentada. Posso afirmar, sem dúvidas, que este foi o ponto alto das palestras feitas junto ao projeto Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública.

Após passar o primeiro trecho do primeiro filme, até o momento em que o personagem central, Neo, desperta para o mundo real, inicio as discussões propostas, tendo por base o livro de Marilena Chauí (2003) intitulado "Convite a Filosofia". Primeiramente foi apresentado o significado do nome de alguns personagens, o que auxiliou no entendimento do enredo do filme. Assim, temos:

> Matrix: origem, nascente, molde ou fôrma. O filme, passa a idéia de formatação do indivíduo, que vive segundo parâmetros pré estabelecidas. Significa ainda mater ou mãe, caracterizando-se como o útero de todos os humanos, que os controla a partir de uma realidade virtual.
>
> Neo: seria o novo, o renovado, o escolhido. Aquele que resiste a formatação e, neste sentido, se equipara a Sócrates, elemento que será apresentado em diversos momentos do filme.
> Oráculo: portador de uma mensagem divina. No filme, há referência a visita de Sócrates a um oráculo, quando encontra na entrada os dizeres "conheça-te a ti mesmo", levando ao surgimento da expressão "só sei que nada sei". No filme, Neo fica na dúvida se ele é realmente o escolhido já que, de acordo com o oráculo, apenas ele poderia responder tal questionamento.
> Agente Smith: defensor da ordem que, paradoxalmente, nos filmes posteriores, torna-se uma espécie de vírus, potente elemento de desordem que abrirá caminho para a vitória de Neo.
> Sião: a Terra Prometida.
> Nabucodonosor: nome dado a nave de Morfeu, faz referência ao rei da Babilônia que destruiu o templo de Jerusalém e, posteriormente foi vítima de sonhos. Estes, por sua vez, foram interpretados por David, que profetizou a queda do reino e o surgimento de um quinto império, que substituiria os quatro anteriores, e que seria universal.
> Morfeu: referência ao espírito filho do sono e da noite, capaz de voar sem ser percebido. Representa o deus dos sonhos, filho de Hipnos. Seria o manipulador do imaginário humano, que o afasta da realidade. Tinha o poder de aparecer em sonho, revelando verdades para os indivíduos que, para despertar, deveriam tocar em uma papoula vermelho. Lembre-se que no filme Morfeu possibilita que Neo desperte para a realidade, oferecendo duas pílulas, uma azul, e outra vermelha, ideia que será retomada a seguir.

Vale a pena aqui uma reflexão sobre o papel de Morfeu na história: o filme nos apresenta uma humanidade que vive em um mundo de sonhos, a partir de um sistema que adormece o homem. O despertar dependeria de uma escolha, livre e individual. Note que a temática da liberdade de escolha perpassa todo o filme sendo que, em diversos momentos, Neo é desafiado a optar entre duas possibilidades, porém a partir de falsas opções. Um exemplo é quando, ao chegar atrasado ao trabalho, após o primeiro encontro com a personagem Trinity, seu superior, em seu escritório, o chama para a escolha: ou, a partir daquele dia, chega no horário, ou perde o emprego, em uma das mais importantes empresas da área de informática do mundo. Também Smith o coloca frente a uma escolha: ou vive como Neo, no submundo e na ilegalidade, ou como Sr. Anderson, homem respeitado pelas suas ações cotidianas e pela sua atuação profissional. Também no primeiro encontro com o oráculo, este lhe coloca frente a uma difícil escolha: em uma determinada situação, teria que optar entre salvar Morfeu da morte, ou Trinity, por quem estava apaixonado.

No entanto, apenas Morfeu garante a Neo uma escolha verdadeira: ou desperta para o mundo real, e deixa a Matrix, ou continua a viver em um mundo de ilusão e de sonhos. Em diversos momentos, Neo acorda subitamente, como se o vivido não passasse de um sonho, de uma ilusão: assim ocorreu quando se encontrou com Trinity pela primeira vez, na boate, ou após o primeiro encontro com Smith, quando foi interrogado. Daí Morfeu questionar: "Você já se sentiu como se não soubesse se está acordado ou se está sonhando?", ou ainda, afirmar "Você vive num mundo de sonhos, Neo". A questão que se coloca é: como distinguir o sonho do real, quando não consigo acordar de um sonho?

Como dito, Neo é remetido ao mito de Morfeu, que lhe oferece duas pílulas: uma vermelha, representando o fogo, a dúvida e a inquietude, e outra azul, que representa a passividade, a frieza e o dogmatismo. Ao escolher a vermelha, Neo opta pela verdade e, ao despertar, se encontra fora da caverna.

Neo, Sócrates e o Mito da Caverna

Neste sentido, a Matrix se equivaleria a caverna. Além disso, reafirma-se a proximidade entre Neo e Sócrates: da mesma forma que os combates entre o filósofo e a sociedade em que vivia eram mentais, os entre Neo e a Matrix também o seriam, tendo como foco o questionamento das aparências, a partir da dúvida. Lembre-se da conversa entre Neo e Trinity, logo no primeiro encontro, quando esta afirma: "É a pergunta que nos impulsiona, Neo". E, ao questionar Neo sobre qual seria a pergunta, ele afirma: "O que é a Matrix?". O grande questionamento seria acerca da noção de verdade, ou seja, de que se vivia em um mundo sem manipulação, onde nada era falso, e tudo verdadeiro. O mundo vivido por Neo até então se equipararia ao mundo de sombras, de aparências, que se daria a partir da manipulação da realidade e das imagens, construído para atender interesses e manter o poder conquistado, até aquele momento, pelas máquinas.

O Mito da Caverna de Sócrates nos remete a uma reflexão em torno da busca da compreensão do real, ou seja, podemos estar vivendo em um sonho? Seria assim necessário compreender aquilo que se expressa e aquilo que se esconde, para evitarmos que tomemos as sombras por realidade, e passemos a viver em um mundo de aparências. Este é o caso da televisão: muitas vezes, tomamos o apresentado nas novelas e telejornais como verdade, mesmo que seja uma verdade parcial e sem reflexão.

A realidade de fato seria consequência da incredulidade e deslumbramento, resultado da saída da caverna, ou de Neo, da Matrix. Neste momento, os olhos tendem a se adequar a luz, em uma referência ao estranhamento e a busca de novas referências, já que as antigas não servem mais. Daí a demora de Neo para perceber que estava em outra realidade, quando sai da Matrix, esfregando seus olhos e olhando a volta, com incredulidade, ou quando, já a bordo da nave Nabucodonosor, questiona: "Por que meus olhos doem?", e tem a pronta resposta: "Por que eles nunca foram usados".

Esta seria a primeira experiência do personagem com a nova realidade, já que a anterior, no mundo até então conhecido ficaria, como apresentado no filme, restrito a tela da televisão e a sua cabeça, ou seja, no interior da caverna.

Interessante notar que o filme faz referências a livros infantis que abordam experiências vividas em mundos de sonhos, exigindo dos personagens um esforço de adaptação e entendimento da nova realidade apresentada. É o caso de "Alice no País das Maravilhas", referenciado quando Neo é chamado para seguir o coelho branco, um espécie de guia que possibilitaria a entrada na toca do coelho, e assim, ao mundo fora da Matrix. Outro caso é o livro "O Mágico de Oz", apresentado quando, ao tomar a pílula vermelha, o personagem denominado Cypher, que depois se revelaria como o traidor do grupo, faz alusão a ele, dizendo para Dorothy se preparar, pois Kansas diria adeus, ou seja, que a realidade que Neo conhecia, deixaria de existir.

Vale ressaltar que alguns preferem viver nas sombras e na ignorância, ou desejam retornar para a caverna, para o mundo conhecido e, assim, confortável. No filme, este é o caso de Cypher, o delator, que entrega Morfeu aos agentes em troca do retorno a Matrix e ao esquecimento da realidade vivida "fora da caverna". Opta pelo mundo de sombras e de ignorância, marcado pelo dogmatismo, para uma realidade que acreditamos sem questionar. Para "A Paz Que eu Não Quero".

Matrix, Mercado e Realidade Construída

Uma relação possível é a entre a Matrix e a sociedade de mercado, que vivemos atualmente. No filme, é produzida uma realidade imaginária, visando a apropriação da energia corporal dos indivíduos que, neste caso, é comparado com pilhas. Seria necessário motivar os humanos para que liberassem sua energia, visando a manutenção da realidade reconhecida por eles. Seria este o mesmo tipo de alienação promovido pelo mundo do trabalho e pelo cotidiano daí decorrente: há uma rede de ilusões concebidas para mascarar o real, possibilitando que as pessoas continuem vivendo suas vidas. Daí a referência ao livro Simulacro e Simulações, de Platão, logo no início do filme.

O que temos é o Mercado/Matrix constituindo uma pseudo-realidade, que aliena o homem a partir da propaganda, trocando imagens por energia. É a invenção de novas necessidades e a imposição de desejos que motiva ao trabalho, e que faz com que os homens continuem entregando sua energia e possibilitando a manutenção desta realidade. É a busca do novo, da troca constante de produtos ou ainda, como diria Steve Jobs, é a apresentação de produtos que, até então, as pessoas não sabiam que precisavam. Assim, todos que estão na Matrix/Mercado podem ser usados por ela, pois estariam alienados, sendo utilizados para manutenção da ordem. É o que afirma Morfeu, quando diz que "As pessoas que queremos salvar fazem parte do sistema. E, enquanto estiverem no sistema, são nossos inimigos". Ou seja, não estariam prontas para acordar e lutar ao seu lado.

Além disso, haveria uma onipresença da Matrix/Mercado, afirmado em diversos momentos por Morfeu: "A Matrix está em todo lugar. À nossa volta"; "É o mundo que

foi colocado diante de seus olhos, para que não visse a verdade: que você é um escravo". Seria assim um mundo de sonhos, criado para controlar os homens e para que eles continuassem a produzir. Assim, enquanto a Matrix/Mercado existisse, o homem não seria livre. Por outro lado, aqueles que resistem ou não se adequam ao sistema seriam caçados, desconectados e descartados, perdendo sua liberdade que, neste caso, estaria restrita a vida no interior da caverna. Neste sentido, Neo seria um problema para a Matrix/Mercado, à medida que comercializa softwares falsificados, possuindo uma vida dupla ao criar um novo foco, e assim, escapar às necessidades do sistema.

Seria um problema também o duvidar do sonho em que vivia, e passar a questionar sobre o que seria a realidade. Afinal, o vir a ser também seria parte do real? E a religiosidade, a imaginação e o virtual, seriam parte do real? Ou seja, o real deve ser motivado pela dúvida, pela reflexão, por uma problematização dialética que possibilite o novo sem, necessariamente, descartar o velho.

Referências

ABREU, Fernanda. Rio 40 graus. *Álbum: SLA2 be sample*. Rio de Janeiro: EMI, p1992. 1 CD. Faixa 5

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*, São Paulo, 13a. ed., Ática, 2003.

MATRIX. Direção: Os Irmãos Wachowski. Produção: Joel Silver. EUA, 1999.136 min.

O RAPPA. Tribunal de rua. *Álbum: Lado B Lado A.* Rio de Janeiro: WM Brazil.1999.

O RAPPA. Minha alma [A paz que eu não quero]. *Álbum: Instinto Coletivo***.** Rio de Janeiro: WM Brazil ,1993.

TITÃS. Desordem. *Álbum: Jesus não tem dentes no país dos banguelas*. Rio de Janeiro: WEA, 1987.

De uma cidadania masculina para uma cidadania feminina: as marcas do passado no presente

Maria Regina Clivati Capelo[1]

Introdução

Solicitaram-me um texto/memória sobre a experiência de trabalhar com temas sociológicos nas escolas da rede pública de ensino médio. Das lembranças emergiram os vários temas quê, naquele tempo, eram considerados prioritários, entre eles o problema da Reforma Agrária e da concentração da terra, os movimentos sociais, a educação popular, a cidadania e as desigualdades sociais. Tratando-se de um tempo não tão remoto, esses temas continuam a ser pungentes mesmo porque constituem-se como problemas sociais que não foram superados, antes assumiram outras configurações. Isso se explica pelo fato de que a dinâmica social pressupõe a emergência de novos problemas, enquanto outros ainda não foram superados, pois na história não ocorrem rupturas súbitas, apenas mudanças processuais.

Neste texto elegi a problemática da cidadania nas relações de gênero entre homens e mulheres, por que, apesar dos avanços alcançados no plano dos direitos femininos, as relações sociais ainda apresentam-se marcadas por traços de uma cultura sexista que inferioriza as mulheres. Essa temática explorava, naquele momento, principalmente a necessidade de promover a participação feminina nas instâncias políticas, contudo, a aula restringiu-se aos seguintes objetivos: estimular a reflexão dos alunos e alunas sobre o sentido democrático da participação popular partindo da realidade de sala de aula, bem como superar uma noção de cidadania restrita a direitos e deveres masculinos, estendendo-os às mulheres. A primeira parte deste texto trata do conceito de cidadania e, assim como ocorreu na aula/atividade, refere-se ao próprio contexto dos alunos para caracterizar situações de práticas democráticas, de participação e de exercício da cidadania no cotidiano. A aula em si mesma pretendeu ser exemplo de uma pratica pedagógica cidadã.

Recuando ao pretérito, relembrei os passos pedagógicos utilizados na aula/atividade. Ainda que essas memórias tenham-se distendido para o presente com muito vigor, ao rememorar o passado notei que este não se apresentou tão puro quanto era naquele tempo, contaminado que foi com as problemáticas vivenciadas no presente. Do ponto de vista da atividade mnêmica não poderia ser diferente, porque o passado sempre é lembrado à luz dos acontecimentos do presente.

[1] Professora aposentada de Sociologia da Educação, Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Sociedade, Educação e Cultura, Universidade Estadual de Campinas. Contato: capelo@sercomtel.com.br

A cidadania como conceito histórico

Lembro-me de ter perguntado aos alunos o que eles entendiam por cidadania e as respostas vieram prontas e lacônicas: é votar e ser votado; ter direitos e deveres. Imaginei que dificilmente os alunos poderiam pensar de forma diferente. Embora vivessem sua adolescência nos primeiros anos do século XXI, eles haviam sido socializados num contexto em que as heranças de um passado político autoritário ainda estavam presentes. Tudo levava a crer que os próprios alunos não se entendiam como sujeitos de direitos. Estavam na escola para aprender a ser cidadãos no futuro, percebiam-se tão somente como estudantes, aprendizes de cidadania. Ao explicitarem seus conceitos de cidadania não faziam distinção de sexo, mesmo porquê, na condição de alunos, eram tratados como seres assexuados e, além disso, a cidadania, entendida como direito de votar e ser votado, atingiria rapazes e moças indistintamente. As respostas refletiam a concepção de cidadania associada à educação escolar e social que recebiam.

Alunos adolescentes e jovens, socialmente representados como problemas, deviam ser controlados e submetidos aos adultos que já teriam alcançado o patamar de cidadãos. As relações sociais e escolares assim estruturadas faziam sobressair os deveres em detrimento dos direitos. Governados por uma espécie de adultocracia, alunos e professores constituíam-se como reminiscências de um passado político que congelou a participação popular e silenciou vozes dissidentes. Não obstante viveram os novos ares democráticos, especialmente após a vigência da Constituição Cidadã, do Estatuto da Criança e do Adolescente bem como da consolidação dos Conselhos Populares (entre outras formas de participação), o passado ditatorial assombrou muitas gerações juvenis marcando-as com o estigma do despreparo para o exercício da cidadania. Nos últimos 20 anos, as novas gerações foram-se afastando das instâncias oficiais do poder político e se aninharam em grupos, galeras e gangues juvenis que lhes deram abrigo e serviram de terreno fértil para fazer brotar cidadãos que passaram a reivindicar direitos culturais.

Ensinar cidadania em uma instituição adultocratica, como a escola, é paradoxal porque o exemplo é a melhor pedagogia, e nem sempre existem exemplos na medida da necessidade. A dúvida que advém quando é preciso focalizar esse tema supõe perguntar: É possível ensinar cidadania numa sala de aula? Considerando-se que as grandes lições são aprendidas no processo de socialização, como ensinar adolescentes e jovens a serem cidadãos, quando até mesmo os adultos receavam participar e se organizar ou preferiam omitir-se? Adultos/professores assim socializados poderiam de fato ensinar sobre participação, democracia, direitos e fazer valer a igualdade entre homens e mulheres?

Os direitos mais relevantes para os trabalhadores foram conquistados com organização e enfrentamentos coletivos. Na longa historia de lutas e organização da classe trabalhadora não se nota a presença ou a influência de professores, tais como os conhecemos. As condições de vida e de trabalho foram decisivas para os trabalhadores

conquistarem direitos que ainda usufruímos. Ademais, o que falar de cidadania em um contexto de desencantamento com as instituições políticas e de esvaziamento do conceito de cidadania e de práticas cidadãs?

Os próprios professores, quando se trata de lutar por direitos da categoria nem sempre conseguem organizar-se coletivamente. As dúvidas persistiam; no entanto, era preciso focalizar o tema em sala de aula. O recurso didático que utilizei, para desencadear a interlocução, foi o exemplo da participação política juvenil, quando em 1992, os jovens "caras pintadas" saíram às ruas do nosso país para posicionarem-se favoravelmente ao *impeachment* do então presidente Fernando Collor. Uns poucos alunos ousaram questionar a qualidade daquela participação juvenil e atribuíram a importância da organização coletiva às influências dos meios de comunicação de massa. Outros, céticos quanto à eficácia dos movimentos sociais, duvidaram do conhecimento político dos "caras pintadas" e afirmaram que muitos estavam lá porque queriam "matar aula" ou coisa parecida.

Tratando-se de uma aula sobre cidadania e participação, as opiniões vieram à tona e somaram-se ao descrédito de alunos que se recusaram a participar e falavam sobre outras coisas, procurando impedir a discussão. Sobreveio um questionamento interessante: tais alunos mostravam que eram impedidos de governar seu próprio corpo e mente, a não ser que o fizessem através da transgressão, quando então, novamente o adulto/professor se põe a governá-los tentando estabelecer os limites. Precisei reafirmar que a participação exige organização, respeito ao outro e cumprimento de regras, já que não existe instituição social sem regras. Após o chamamento, os grupos foram organizados conforme a similaridade de opiniões, sendo fixadas normas de conduta para o debate, com definição de tempo igual para os grupos participantes – questão de organização, de participação, de democracia!

Ressaltando que os direitos de cidadania, em suas origens, eram privilégios, dos homens, o tema foi analisado levando-se em conta os avanços obtidos pelas mulheres e pelas organizações dos trabalhadores no âmbito dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Mas, o senso comum emergiu como fator desencadeador da discussão e os debates entre os alunos (nem sempre tão democráticos quanto necessário) foram concluídos com alguns pontos considerados básicos, relativos ao conceito de cidadania na perspectiva histórica:

A- Somente os homens tiveram o privilegio de participar dos destinos da cidade grega porque as mulheres eram consideradas incapazes. Sobre essa questão decidiu-se que seria importante uma intervenção mais longa do ponto de vista sociológico, por isso o debate foi deixado para a segunda parte da aula.

B- A participação cidadã começa a ser aprendida no dia-a-dia, no cotidiano, e é importante em todas as situações: nas relações familiares, na vizinhança, com os amigos, no prédio em que se mora, nas escolas desde a educação infantil, nos grêmios estudantis, no clube de futebol, no questionamento de programas televisivos, etc. Exige respeito, disciplina ao falar e ao ouvir, conhecimento dos direitos e deveres, das leis, dos limites e das possibilidades, supõe ainda, uma

reorientação do olhar, uma mudança de foco que sai de si mesmo para "os outros" em seus mundos socioculturais, sem discriminações e de modo a reclamar por bens e serviços coletivos, que atendam o maior numero possível de pessoas.

C - A escola, através dos professores, precisa ajudar os alunos na compreensão das relações de poder, das estruturas que garantem privilégios, na compreensão dos papéis políticos, no estudo do passado político para refletir sobre o presente, no questionamento das atividades desempenhadas pelos poderes executivo, legislativo e judiciário em todas as instâncias, desde o poder local até o federal. Trata-se de acompanhar o exercício dos poderes conferidos pelo povo aos eleitos, verificando se mantêm a coerência entre o que dizem e o que fazem após as eleições, fiscalizando suas atitudes e comportamentos no exercício do mandato. Aos alunos incumbem as tarefas cidadãs de estudar, aproveitar o tempo em sala de aula de modo produtivo, transformando a sala de aula num espaço de reflexão e deixando para outros momentos conversas desnecessárias que prejudicam as aprendizagens.

D- Ficou inconcluso o debate sobre o que é participação "consciente", mesmo porque não se chegou a um consenso sobre o que é ser consciente. Um aluno que defendia a ditadura se dizia tão consciente quanto os outros que eram contrários. Essa controvérsia, conforme sugeriu a discussão do momento, mostrou a necessidade de estudar mais profundamente os fatos políticos da nossa história, a fim de se compreender significativamente o que ocorreu naquele período evitando-se opiniões que podem estar carregadas de preconceitos ou de intransigências sem fundamentos científicos. Na escola, é preciso superar o senso comum pela reflexão.

Esclareci a todos os alunos que a cidadania advinda com o nascimento implica participar dos destinos da sociedade colocando em prática a noção de república como "coisa do povo", implica responsabilidade social por tudo que é publico. Esse patamar de participação alcançado pelos movimentos sociais na década de 1990 está, nos dias atuais, sendo ressignificado pelos movimentos de protestos articulados nas redes sociais. É evidente que, mesmo depois da primeira década do século XXI, estamos atrasadíssimos em fazer democracia, especialmente quanto ao instituto da representação política. Tal como está não representa os cidadãos, apenas os próprios representantes e seus partidos políticos, os quais também não representam a diversidade política e cultural da sociedade. Daí que a cidadania que se configura de acordo com as circunstancias em que se vive, é um conceito histórico, situacional, supõe a definição de prioridades em atenção ao povo. O povo, por sua vez, é constituído não apenas de cidadãos adultos e masculinos, reúne classes sociais desiguais, gerações e gêneros diferentes.

Cidadania das mulheres nas relações de gênero

"A mais importante revolução desde a Industrial (consolidada nos séculos XVIII e XIX) é a revolução feminina que acontece em nossos dias". Essa afirmação,

utilizada como tema desencadeador da aula, provocou os rapazes de tal modo que alguns ficaram irados, enquanto outros faziam gozações. As alunas falavam alto manifestando indignação quanto aos comentários machistas. Em meio a uma chuva de manifestos quase incompreensíveis, uns poucos alunos deram exemplos de suas relações familiares, reconhecendo e valorizando os papéis que suas mães estavam desempenhando no mundo do trabalho e na manutenção da família. Sucessivamente outros exemplos foram apresentados e os ânimos se acalmaram.

Desde então, as discussões foram muito profícuas, pois alunos e alunas problematizaram questões relativas à historia das mulheres no Brasil, questionando não apenas os privilégios dos homens, mas também os das elites. Além disso, as discussões se orientaram na perspectiva de uma cidadania cuja origem era essencialmente masculina e, para tornar-se feminina, ainda demanda um processo histórico de rupturas culturais. Ao final, todos queriam entender por que persistem tantos desrespeitos em relação à cidadania feminina se estamos vivendo no século XXI.

As análises, ao longo da atividade com os alunos do ensino médio, foram conduzidas no calor dos debates e este escrito segue o curso das lembranças conforme as fui recolhendo, sem preocupações didáticas. Tentando explicar o problema do desrespeito aos direitos das mulheres em pleno século XXI, retomei as raízes da sociedade brasileira para que os alunos pudessem compreender que o presente se curva ao passado, já que dele decorre.

Numa sociedade como a brasileira, caracterizada pelo predomínio dos homens, as mulheres foram historicamente oprimidas e submetidas a diferentes formas de violência. O comando das relações sociais e familiares, na grande fazenda, desde o período colonial, era exercido pelo patriarca. Ao longo do tempo configurou-se uma cultura masculina que reduziu as mulheres ao exercício da maternidade e aos trabalhos domésticos, desconsiderando suas potencialidades profissionais. A sociedade patriarcal atribuiu um papel subalterno às mulheres e uma diferenciação de padrão na conduta social de homens e mulheres. No que se refere à sexualidade, por exemplo, eles/homens tinham total liberdade, enquanto elas/mulheres eram absolutamente controladas em todos os comportamentos, de maneira que, mesmo em lares abastados, as moças casavam-se muito cedo e eram ignorantes. Meninas não casadas até os 15 anos eram fiscalizadas pela Igreja e por suas mães a fim de que não pecassem e se mantivessem intactas à espera de maridos.

A sociabilidade feminina, especialmente das mulheres brancas, no Brasil colonial, restringia-se aos espaços domésticos e havia sempre uma figura masculina sobrepujando-as. Somente com o desenvolvimento urbano, a partir do século XIX, surgiram novas redes de sociabilidade. As famílias brasileiras que almejavam pertencer à nobreza procuravam assemelhar-se à burguesia, apresentando suas mulheres muito bem arrumadas e, como as da elite, compareciam aos teatros e as recepções oficiais, isto é, elas passaram a ocupar espaços públicos que lhes eram proibidos até então.

As mulheres pobres e as escravas não tiveram essa possibilidade de ascensão, visto que já ocupavam os espaços públicos das ruas como doceiras e trabalhadoras

comuns e assim permaneceram. Tardiamente surgiram leis para reconhecer aquilo que, no universo popular, já era conhecido – muitas mulheres eram provedoras de seus lares – entretanto não eram consideradas como tais, já que se tratava de um papel tradicionalmente atribuído aos homens.

A opressão avançou por séculos. É bom lembrar que, durante a Inquisição, as mulheres que soubessem os segredos da natureza, sobretudo aquelas que se ocupassem de curar doenças com o uso de ervas, deveriam ser queimadas porque eram consideradas bruxas, sendo então acusadas de possuir pacto com seres demoníacos. O imaginário social foi povoado por figuras femininas carregadas de despudor e pecado; qualquer deslize, mesmo que não comprovado, era tomado como justificativa para punição. Milhares de mulheres foram mortas, especialmente na Europa Ocidental, para garantir a supremacia dos homens. Esse fato histórico mostra que, quando não há diálogo e consenso, a hegemonia só é conseguida com base na coerção, no controle dos conhecimentos sociais, das leis e das punições. Assim os homens, brancos, europeus, cristãos, passaram a definir os papéis sociais, os deveres, os direitos e os poderes que incumbiam a eles mesmos e às mulheres.

Após as grandes guerras mundiais ocorridas no século XX e com os avanços científicos e tecnológicos delas decorrentes, despontam outras possibilidades para as mulheres. Por volta de 1940, o feminismo dá seus primeiros passos, assinalando os indícios prévios de um futuro diferente daquele que a sociedade patriarcal havia reservado para as mulheres De fato, elas já vinham em um processo lento e gradual de conquistas sociais, econômicas e jurídicas, mas, a partir de então, intensificaram as discussões e as lutas pela superação da sua situação e pela conquista de direitos similares aos dos homens. No Brasil, Bertha Lutz defendia não apenas o direito feminino ao voto, mas também o direito ao trabalho da mulher sem autorização do marido. Embora ainda não se questionasse a opressão das mulheres (o que caracterizaria o desejo de mudar as relações de gênero) o direito de voto feminino ocorreu a partir de 1932, como um complemento necessário ao bom andamento da sociedade.

O circulo vicioso de uma sociedade centrada na figura masculina começou a ser rompido com a ação de muitas mulheres revolucionárias que se fizeram presentes no cenário brasileiro reivindicando a emancipação feminina. Mas, o tempo passa e ainda que as leis mudem, os costumes persistem especialmente na intimidade da vida doméstica. Portanto, não se deve presumir que a cidadania feminina foi obtida, no inicio do século XX, como a igualdade de voto para homens e mulheres. Esse foi apenas um direito que acalmou a sociedade brasileira visto que se tratava de uma reivindicação sustentada em muitas partes do mundo.

Na realidade contemporânea, os papéis sociais tradicionais estão sendo reinterpretados, pois vivemos uma fase de transição de uma sociedade androcêntrica para outra em que as mulheres também exercem poderes histórica e culturalmente atribuídos aos homens. Ainda que os direitos estejam em processo de equiparação existem mulheres que exercem as mesmas funções dos homens, mas recebem salários menores. Além disso, as diferenças socioculturais podem ser utilizadas, na sociedade

de classes, para legitimar a desigualdade entre homens e mulheres ou mesmo entre as próprias mulheres, uma vez que ser mulher negra e pobre não é a mesma coisa que ser mulher branca e pobre. As diferenças étnicas e de gênero, numa sociedade desigual, masculina e branca, escamoteiam as exclusões dos "outros" que não se enquadram no modelo hegemônico.

Ademais, as diferenças entre homens e mulheres podem ser visualizadas nos símbolos culturais, nos conceitos, nas instituições, na organização social e na identidade subjetiva – no mundo político, no mundo econômico, nos espaços artísticos, culturais, jurídicos, etc. Esses símbolos encontram-se impregnados nas subjetividades e nas concepções sociais. Sendo assim, o sexo masculino é representado por um círculo e uma flecha em posição vertical, simbolizando uma "espada" em ponto de ataque, sinal de força e de poder. O sexo feminino é um círculo com uma cruz apontada para baixo, denotando sacrifício. Ao menos é isso que se deduz quando se associam os símbolos às interpretações que lhes são atribuídas popularmente. Somos herdeiros de uma historia androcêntrica, colonial, segundo a qual os homens desempenhavam o papel de provedores e de comando, enquanto as mulheres ficavam com papéis subalternos, domésticos. A palavra domesticar conforme o Aurélio significa: amansar, civilizar, domar, ao mesmo tempo que o doméstico é necessário ao funcionamento da casa ou ao conforto dos moradores. Enfim é daí que emerge a necessidade de tornar a mulher um ser domesticado?

Isso tem a ver tanto com nossa história mítica[2] quanto com o patriarcalismo que dominou na sociedade colonial brasileira. De acordo com Ribeiro (2003, p. 79), as mulheres foram consideradas como pertencentes ao *imbecillus sexus* e assim disputavam *status* com as crianças e com os doentes mentais. As meninas, independentemente da condição de classe e da situação étnica, eram proibidas de aprender a ler e escrever. Desde pequenas aprendiam a subserviência diante à supremacia masculina e a dedicação aos trabalhos domésticos, posteriormente ao marido e aos filhos. A primeira mulher brasileira que conseguiu ser alfabetizada foi uma indígena, Catarina Paraguassu (1560), que precisou burlar as leis coloniais caso contrário não teria aprendido a ler e escrever, posto que a corte real negou-lhe esse direito.

Assim, a cidadania das mulheres ficou restrita aos direitos que os homens, na condição de legisladores, lhes concediam. Até mesmo do ponto de vista penal admitiu-se, em tempos não muito remotos, que os homens matassem suas mulheres, alegando que o faziam "por amor" ou "para lavar a honra". Nem sempre esses maridos enfurecidos eram punidos, pois tanto as leis como a sociedade os protegiam[3]. Aos poucos, essa realidade está-se modificando, tanto mulheres quanto homens, movidos pela paixão extremada, passam por punições, no entanto, isso depende, até certo

[2] Trata-se do Criacionismo, a história da origem da humanidade baseada em Adão e Eva que, por terem pecado, perderam o direito ao paraíso e por isso tornaram-se trabalhadores e mortais comuns.
[3] Consideradas inferiores ao homem, as mulheres eram submetidas ao *ius corrigendi,* direito do homem (pai ou marido), de bater em sua filha, irmã ou esposa para corrigir seus modos. Havia previsão legal para essa prática e os juízes a tratavam como válida e adequada.

ponto, da situação de classe do réu. Ainda assim, há aqueles que se safam enquanto as mulheres permanecem condenadas ora pela sociedade, ora pelas leis!

Resquícios dessa dinâmica relacional que subalterniza as mulheres se mantêm na contemporaneidade, caso contrário não haveria necessidade de delegacias femininas nem de uma lei para punir a violência domestica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha, n. 11.340/2006). As Delegacias Femininas foram criadas em razão da existência de crimes que eram praticados contra as mulheres. Muitas vitimas alegavam que era impraticável queixar-se diante de homens/policiais, pois, do ponto de vista social, eles eram educados para não compreender a natureza dos crimes praticados contra as mulheres. Havia não só o medo de zombarias, como também a vergonha de expor as intimidades nos casos de crimes sexuais. Com a criação das Delegacias Femininas, as vitimas desses crimes tiveram uma acolhida mais segura, já que, entre as mulheres, não há medo de ironias. Mas as mudanças não ocorrem de forma abrupta (sine mora), elas demandam tempo porque implicam rupturas culturais. Na historia brasileira, configurou-se uma mentalidade patriarcal segundo a qual a opressão e a violência contra as mulheres pareciam tão corriqueiras e habituais que nem mesmo eram percebidas como tais. Assim sendo, maltratar mulheres fisicamente ou simbolicamente era sinal de superioridade masculina. Em certas circunstâncias, fragmentos dessa cultura ainda aparecem no cotidiano, de modo que a sua ruptura é um processo lento, que leva gerações.

Os direitos relativos à cidadania feminina foram arduamente conquistados e, diante de séculos de submissão, pode-se afirmar que os avanços têm sido rapidamente alcançados, embora persistam heranças históricas que encobrem a mais obscura e cruel violação de direitos femininos e também da criança e do idoso (ainda mais indefesos) – a violência doméstica – que se caracteriza pela convivência da vítima com o agressor. A intimidade com o agressor esconde e, muitas vezes, impede ou retarda o acesso aos direitos de cidadania.

Mesmo com a aprovação da lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, que propõe maior rigor nas punições às agressões contra a mulher em ambiente doméstico, verifica-se que nem sempre é isso que ocorre. Maria da Penha, que dá nome à Lei e lutou muitos anos para que ela fosse aprovada, é um exemplo claro dessa situação. Em 1983, seu marido, o professor universitário colombiano Marco Antonio Heredia Viveros, tentou matá-la duas vezes. Na primeira atirou simulando um assalto, e na segunda, tentou eletrocutá-la. Em virtude das agressões sofridas, Maria da Penha ficou paraplégica. Nove anos depois, seu marido e agressor, foi condenado a oito anos de prisão, entretanto através de recursos jurídicos, ficou preso somente dois anos. Em 2002 foi solto e hoje goza de plena liberdade.

Para os alunos, e principalmente para as alunas, ficou claro que uma cultura marcada pelo mandonismo masculino se reproduz por gerações e gerações que levam essas marcas até que estas possam, um dia, ser extintas. Desse modo, os próprios alunos e alunas puderam ver suas imagens no espelho dessa cultura e refletiram sobre seus próprios comportamentos no convívio social e familiar. Essa foi a maior contribuição

da aula/atividade, ainda que a participação dos alunos e alunas tenha sido um tanto conturbada.

Essa aula/atividade que durou o período de uma manhã me pareceu um tempo absolutamente efêmero, porém eternamente notável!

Referências

DUARTE, Adriano Luiz. Domesticação e Domesticidade: a construção das exclusões. In: *Tempo Social*. Revista de Sociologia: USP: São Paulo 5 (1-2), 1992, p. 183 – 198.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1986.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C.; (Orgs.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã.* Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2000. p. 143 156.

GROSSI, Miriam Pillar. Gênero, violência e sofrimento: *Antropologia em Primeira Mão* (6). 2 ed. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. s/d.

PENHA, Maria. A cultura machista e patriarcal cristalizou. Disponível em: http://www.panoramamercantil.com.br/a-cultura-machista-e-patriarcal-cristalizou-maria-da-penha-fundadora-do-instituto-maria-da-penha/#sthash.E9GDVnMA.dpuf. Acesso em: 3 set. 2013

PINKY, C. B.; PEDRO, Joana M. Igualdade e Especificidade. In: In: PINSKY, Jaime & PINKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *História da Cidadania.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265- 309.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas no Brasil Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira.; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil.* 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 79-94.

SINGER, Paul. A Cidadania para Todos. In: PINSKY, Jaime & PINKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). *História da Cidadania*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 191-263.

Relato da experiência televisiva nas Semanas de Sociologia

Fernando Augusto Violin[1]

Minha passagem pela licenciatura do curso de graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina foi marcada, durante o estágio supervisionado, pela participação em algumas Semanas de Sociologia em que tive a oportunidade de ministrar palestras e oficinas sobre temas diferentes utilizando o recurso da televisão na sala de aula. Essa maior abertura em relação aos temas e a quebra dos conteúdos comuns podem apontar que esses eventos realizados nas escolas públicas mobilizam experiências diferenciadas do cotidiano dos estudantes colocando-os em relação com aos licenciandos de Sociologia.

Numa experiência de ministrar aulas expositivas com o tema: "*Cosplay* e globalização: do estranho ao familiar e do familiar ao estranho" para estudantes do 1º e do 2º ano do ensino médio no "I Curso de formação continuada de professores, alunos, funcionários e pais do Colégio Estadual Polivalente" com o tema: "Educação, diversidade e desigualdades sociais: o desafio de educar e de ser educando", promovido pelo Departamento de Ciências Sociais do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Percebemos as dificuldades de falar na mesma linguagem e universo de entendimento dos estudantes, uma vez que estávamos carregados dos conceitos teóricos aprendidos na universidade.

O *Cosplay* é uma prática em que seus participantes fantasiam-se de personagens de quadrinhos, animes, games, desenhos animados japoneses, filmes, séries interpretando-os vestindo trajes e comportando-se segundo a personalidade dos personagens. É praticado em eventos que reúnem fãs desse universo como em convenções de anime e games[2].

Durante a exposição da aula, nos momentos que tratávamos de conceitos mais teóricos para explicar o processo de globalização do qual os eventos de *cosplay* fazem parte, misturando elementos de várias culturas pelo mundo, como os Estados Unidos e Japão, percebemos que alguns estudantes perdiam a atenção no que estava sendo passado.

A atenção e o interesse deles com o conteúdo só aumentaram no final da exposição quando mostramos fotos pela *TV Pendrive* dos eventos de *cosplay* que fizeram parte da pesquisa de iniciação científica da outra estagiária que ministrava a aula comigo naquele dia. No final, todos olhavam para a televisão, até os mais desinteressados na aula e que estavam "dormindo" no fundo da sala, uma vez que as fotos mostravam as pessoas fantasiadas de seus personagens favoritos, personagens dos jogos de *vídeo game*, desenho animado ou filmes, próprios do universo juvenil.

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Contato: fernando-violin@hotmail.com

[2] Disponível em: http://www.cosplaybr.com.br/site/index.php/O-Que-e-Cosplay.html. Acesso em: 27/11/2010.

Do meu ponto de vista, o fato de estarmos falando dos eventos de *cosplay* chamou a atenção dos alunos, predominantemente, por ser um evento do universo juvenil. A escolha do tema para a aula foi um primeiro passo para falarmos de algo do mesmo universo. Como também chamou a atenção dos alunos, o uso do recurso das fotografias para mostrar os eventos e o uso da *TV Pendrive*, e que os deixaram "meio fixados" com as imagens.

A *TV Pendrive* é um projeto da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que prevê televisão de 29 polegadas para as 22 mil salas de aula da rede estadual de educação – com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor multimídia[3], parecendo mais um tubo alaranjado no canto da sala de aula.

Desde a implantação desse projeto, vemos que o entendimento sobre a utilização da *TV Pendrive* nas salas de aula dividem os educadores entre aqueles que são favoráveis à utilização dela e aqueles que são desfavoráveis ao uso deste recurso como uma ferramenta de ensino conservadora. No entanto, mais do que se posicionar em relação a essa mudança na sala de aula, devemos tentar compreender também os significados que essas novas tecnologias incorporadas no processo de ensino produzem para os estudantes.

Assim, focamos a televisão não apenas como recurso pedagógico, mas também percebendo quais impactos significativos que este meio produz na experiência de seus receptores para evidenciar o que os meios de comunicação podem fazer pela educação e não simplesmente como utilizá-los no ensino. Isto porque, talvez, através da exposição de imagens, músicas e filmes na *TV Pendrive* que se relacionam com os conteúdos do ensino de Sociologia, só que numa linguagem audiovisual, podemos perceber uma mudança nas formas de relação entre os professores, os estudantes e os conteúdos trabalhados na sala de aula.

Sendo assim, para começar a palestra sobre "Tatuagens, piercings e outras modificações corporais" na "III Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Polivalente" com o tema "Escola: espaço cultural de promoção de saberes", comecei a exibir várias imagens de tatuagens, retiradas da internet e, após um tempo observando-as com os estudantes do ensino médio matutino, pedi para que eles expressassem o que achavam delas. Conforme eles me diziam, eu anotava no quadro os significados por eles atribuídos à prática de tatuar o corpo. Assim, tendo um leque de palavras colocadas pelos estudantes, para refletirmos sobre essas práticas, pude desenvolver um diálogo entre as palavras deles e a teoria sociológica.

Inspirei meu plano de aula na pedagogia histórico-crítica proposta por Gasparin (2005) que auxilia na estruturação da aula. Por exemplo, uma aula sobre "Tatuagens" pode ser iniciada de várias formas, com teorias clássicas sobre o assunto, com vídeos, com reportagens ou perguntando o que os estudantes já sabem sobre o conteúdo.

[3] Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32. Acesso em: 25/08/2011.

As respostas dos alunos sobre o conteúdo permitiram diversas entendimentos. Cabe ao professor guiar esta teia complexa de conhecimentos. O professor, neste momento, tem um papel fundamental: o de possibilitar o questionamento sobre o que os estudantes já sabem, fazendo a inter-relação entre o saber científico e o senso comum com a apresentação dos conteúdos próprios da disciplina.

A "prática social inicial dos conteúdos" consiste no primeiro diálogo do professor com os estudantes e os seus conhecimentos, numa busca de compreender as suas práticas sociais. O professor explica os objetivos dos conteúdos a serem trabalhados e inicia sua contextualização, identificando o que eles já sabem sobre os temas e o que gostariam de saber a mais. Nessa parte, é construtiva a utilização de filmes, livros, músicas, entre outras estratégias. Dessa forma, é necessário considerar aquilo que os estudantes já sabem para introduzir os conceitos.

Com a utilização de filmes, músicas e outras estratégias na *TV Pendrive*, a experiência nas Semanas de Sociologia diferenciou-se ainda mais das outras atividades escritas e orais tradicionais, na medida em que todos na sala de aula se transformaram em espectadores envolvidos e participantes, ao mesmo tempo, de um mesmo tipo de engajamento, que foi o esforço da interpretação das imagens, com a cooperação de todos, possibilitando momentos para a técnica de Dinâmica de Grupo.

Para Lauro de Oliveira Lima (1976, p. 21), a grande maioria dos sistemas escolares foi planejada segundo os interesses dos padrões valorativos da sociedade capitalista que levam à meritocracia, um sistema de concorrência e competição. Porém, o mundo eletrônico exige cérebros cada vez mais globalizados com a exigência do planejamento e da programação em que o grupo de trabalho torna-se uma necessidade, extinguindo funções e desmoronando as fronteiras profissionais.

A Dinâmica de Grupo, um tipo de experiência de ensino que difere do tradicional, para os adolescentes, é um processo de engajamento com técnicas de alta participação que consegue desviar a atenção deles. De acordo com Lima (1976, p. 21), qualquer atividade que, para o jovem, tenha sentido lúdico é uma forma de engajamento funcional e tem mais interesse tudo que é vivencial.

Para ele o especialista não desaparece, mas só pode funcionar em grupo que elimina, por necessidade de sobrevivência, a competição e motiva a construção de processos de cooperação. Nesse sentido, Lima compara o modelo do professor moderno com o técnico do time de futebol que, inclusive, pode dar aulas expositivas, mas nas situações de profundo engajamento dos estudantes.

Nessa configuração há uma nova forma de relação entre as pessoas na sala de aula: não existem professores e alunos, mas telespectadores engajados num mesmo tipo de experiência em que a interpretação de um vale tanto quanto a de outro. Portanto, ao observarmos todo o grupo, as ideias que faltam num estudante ou que ele não consegue sistematizá-las com outras ideias, outros estudantes podem possuí-las ou já as terem sistematizadas. Aqui, o professor deve assumir seu papel como um guia, para tentar fechar no tema da aula os caminhos em que as diversas interpretações dos estudantes poderiam levar.

Isto pode acontecer porque a experiência com a televisão é totalmente envolvente, segundo Marshall McLuhan (1964, p. 350). Ele diz que "é preciso estar com ela", por isto ela não serve de pano de fundo para o adolescente desfrutar de uma certa intimidade com uma garota, como um rádio, por exemplo.

McLuhan (1964) nos alerta para estudar os meios de comunicação de massa no cenário eletrônico e digital como extensões do homem porque, para ele, "é o meio que configura e controla a proporção e a forma das ações e associações humanas" (1964, p. 23), criando uma experiência com a participação das pessoas em profundidade ao eliminar os fatores de tempo e espaço da associação humana, como fazem o rádio, o telefone, a televisão e a internet.

A televisão pode incentivar a criação de estruturas mentais em profundidade no mundo das artes e do entretenimento criando, ao mesmo tempo, um intenso envolvimento da audiência. Com a sua imagem, somos exigidos que a cada instante "fechemos" os espaços das tramas televisivas por meio de uma participação convulsiva e sensorial que, segundo McLuhan (1964, p. 352), é profundamente cinética e tátil uma vez que "a tatilidade é a inter-relação dos sentidos, mais do que o contato isolado da pele e do objeto".

Assim, a sinestesia – unificação dos sentidos e da vida imaginativa – sempre apareceu como um sonho inatingível aos poetas e artistas ocidentais que, com a imagem da televisão, parece exercer agora uma força sinestésica unificadora sobre a vida sensória da população letrada, de acordo com McLuhan (1964, p. 354). Além do que a interpretação na televisão fica extremamente íntima porque o telespectador, por ela envolvido, tende a completar ou a concluir a imagem televisionada.

Não é por acaso que, durante a palestra sobre "Decoração corporal e identidade" na "III Jornada de humanidades do Colégio de Aplicação: in/exclusão e juventude (s)", promovida pelo Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da UEL) e Departamento de Ciências Sociais (UEL), a turma de estudantes do ensino médio matutino expressava nítidas reações físicas logo ao ver imagens de tatuagens e outras modificações corporais, retiradas da internet e mostradas na *TV Pendrive* por nós estagiários.

Ao expor algumas imagens de modificações corporais em diferentes sociedades, as expressões de contemplação dos estudantes foram uma unanimidade: seguiam as imagens e faziam OHHHH!!!!!! ao olharem para a televisão. Com seus gestos e comportamentos provocados pelas imagens da televisão, demonstravam que tais imagens falam, em primeiro lugar, ao corpo e não à mente.

Algo que Derrick Kerckhove (1997, p. 38) suspeitava há vários anos e pode concluir ao ser convidado por Steven Kline, diretor do Laboratório de Análise dos Media da Simon Fraser University em Vancouver, para um teste num sofisticado sistema de análise de reações fisiológicas a partir de qualquer coisa mostrada, especialmente a televisão. Por isto ela é hipnoticamente envolvente, qualquer movimento na tela atrai nossa atenção automaticamente.

Para conseguirmos criar sentido com a rapidez das imagens, devemos seguir a ação com o nosso corpo e imitamos uma ou outra expressão para melhor interpretarmos. A isto, Kerckhove (1997, p. 42) chama "o efeito de submuscularização"

– que é "a interpretação do movimento e da ação por uma espécie de mímica sensório motora envolvendo todo o corpo". Ele esclarece ainda que o sentido mais antigo da palavra "integração" está ligado à expressão latina "tangere" que quer dizer "tocar". Assim, quando estamos experimentando uma realidade virtual, o corpo inteiro está em contato com o ambiente virtual como acontece com a água quando se está mergulhado numa piscina.

Para Kerckhove (1997, p. 33), a nossa realidade psicológica não é uma coisa natural e depende da forma como o nosso ambiente, incluindo as extensões tecnológicas, nos afetam e ainda, os nossos sistemas políticos e de educação estão muito atrás da nossa tecnologia e do nosso *marketing*, sendo pouco adequados para lidar com os valores e problemas em mudança no mundo. De acordo com ele, "uma das funções da nossa psicologia individual é criar uma ilusão de continuidade quando há quebras culturais e tecnológicas importantes e assim retardar o impacto dessas novas tecnologias em nossas mentes". Se não tivéssemos uma forma de ambiente estabilizador pessoal, entraríamos em choque permanente causado pelo trauma cultural das novas tecnologias.

O telefone, o rádio, a televisão, os computadores e outros chamados *media* combinam-se para criar ambientes que, juntos, estabelecem um domínio de processamento de informação, que é o das *psicotecnologias*. Vista desse jeito, a televisão torna-se nossa imaginação coletiva projetada fora do nosso corpo, mudando a localização do processamento de informação de dentro dos nossos cérebros para ecrãs? À frente dos nossos olhos. Isto diz respeito não só aos nossos cérebros, mas a todo o sistema nervoso e aos sentidos, criando condições para uma nova psicologia em que a interação, a característica essencial, é fornecida pelas máquinas (KERCKHOVE, 1997, p. 34-35).

Na cultura televisiva, mesmo que nossas mentes divaguem ocasionalmente, nosso sistema neuromuscular segue constantemente as imagens na tela da televisão de forma involuntária. Segundo Kerckhove (1997, p. 40), estamos condicionados para responder a qualquer estímulo interno ou externo, só que na experiência com a televisão as mudanças e cortes rápidos nas imagens provocam continuamente estímulos e respostas a eles, chamando a atenção do corpo sem satisfazer necessariamente os estímulos iniciais. Assim, parece que é negado o tempo necessário para integrar uma informação a um nível de consciência completo. O telespectador, quando colocado com essas mudanças rápidas de imagens, é levado de imagem para imagem o que exige uma adaptação inesperada e constante aos estímulos perceptivos. Então, ele deixa de conseguir manter o ritmo e desiste de fazer classificações mentais. Quando isso ocorre, as pessoas agem e reagem de forma fisiológica podendo reduzir a compreensão.

A expressão "colapso do intervalo" criada por Edward Renouf Slopek, comunicólogo e investigador da Universidade McGill, indica o fato de a televisão eliminar o efeito de distanciamento no intervalo entre estímulo e reação e o tempo para processar a informação na nossa mente, sugerindo que ela nos deixa pouco, se é que deixa algum tempo, para refletir sobre o que estamos a ver nela (KERCKHOVE, 1997, p. 41).

Diante dos estímulos externos causados pelos impulsos elétricos da televisão e das nossas reações internas a eles, Kerckhove (1997, p. 45) então aponta para um

tipo de experiência com o poder da máquina sobre o ser humano que fica vulnerável à sua sedução multissensorial. A televisão, no contexto da sala de aula, apareceria como uma experiência diferenciada e singular daquela com as atividades orais e escritas porque intensifica o mundo sensorial do estudante despertando nele memórias que são essencialmente sinestésicas.

Se isto realmente for verdadeiro, as nossas estratégias de processamento de informação estão mudando com o aparecimento da televisão. Ao observar as crianças ao lerem, em vez de usarem os olhos sequencialmente como tivessem sido treinadas pela escrita, elas parecem dar "olhadelas rápidas" atirando o olhar para a página como se transferissem a estratégia visual da tela de televisão para o texto. Isto, argumenta Kerckhove (1997, p. 47), é muito diferente de dar nomes aos objetos e sistematizar frases coerentes.

As participações nas Semanas de Sociologia durante o estágio supervisionado em Sociologia pelo curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina possibilitou observarmos que a experiência com a *TV Pendrive* nas salas de aula no estado do Paraná aponta para uma mudança significativa nas formas de relação com o saber que passa pela intensificação da sensibilidade audiovisual.

Muitos professores formados numa cultura da linguagem escrita encontram dificuldades para estabelecer relações com os estudantes que vivenciam a linguagem digital em pleno desenvolvimento porque estes aprendem também através das experiências sensoriais, de modo que, se quisermos avançar naquilo que os meios de comunicação podem fazer pela educação, teremos que repensar a estrutura escolar. A própria disposição física da classe terá que mudar para a escola adaptar-se aos visuais eletrônicos e a dinâmica dos grupos de trabalho e de reflexão. O velho estilo de posicionar as carteiras enfileiradas com o quadro na frente parece não comportar a energia dos corpos dos estudantes que encontram na escola um tipo de experiência coletiva e integral.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica.* Lisboa: Relógio D' Água, 1997.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em educação segundo McLuhan.* Petrópolis/RJ: Vozes, 1976.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem.* São Paulo: Cultrix, 1964.

Educação e política: uma aula prática de cidadania

Odete Aparecida Alves[1]

Introdução

A importância da apreensão dos conhecimentos específicos de Sociologia, previstos no currículo do Ensino Médio, é o reflexo do compromisso dessa disciplina com a formação humanística, cultural e cidadã. A Sociologia trata de conteúdos que estimulam a discussão em torno de questões cotidianas, normalmente interpretadas pelo senso comum, sendo assim um terreno fértil para o aprofundamento teórico e o conhecimento científico.

As metodologias e práticas do ensino de Sociologia podem partir de temas atuais, presentes no dia a dia dos jovens e das instituições sociais. Porém, para que ela tenha significado como ciência, deve privilegiar os conceitos e as concepções teóricas clássicas, que instigam o olhar sociológico, como o instrumento que permite o desenvolvimento de uma perspectiva crítica de interpretação dos fatos. O ensino de Sociologia deverá atingir o status de ciência na medida em que apresentar aos alunos uma visão científica dos objetos de estudo.

A proposta de aulas fora da escola é um método tradicional e comum em diversos níveis e modalidades de ensino. É um recurso indispensável aos professores que buscam a contextualização e o aprofundamento dos temas estudados em sala, além de ser um modo de despertar a atenção dos mesmos em relação ao que se aprende na teoria e o que se vivencia na prática. As visitas a museus, cinemas, parques, empresas ou locais turísticos e históricos favorecem o contato do aluno com o conteúdo concreto, visível, palpável, permitindo assim uma melhor assimilação do aprendizado. Na Sociologia, essas aulas podem ser realizadas de diversas formas e aproveitando vários assuntos. Os espaços públicos reúnem elementos importantes que podem retratar as discussões iniciadas na sala de aula, promovendo o diálogo e evidenciando as circunstâncias já descritas pelas atividades teóricas.

A escola e os professores podem e devem fazer uso das informações presentes nas várias fontes disponíveis do contexto próprio do aluno, direcionando sua visão de mundo através da história e da realidade social. Essa é uma forma de fazer da instituição não só um espaço de apreensão de conteúdos, mas também de pesquisa e aplicação dos saberes conquistados ao longo da formação.

O projeto "Educação e Política: Uma Aula Prática de Cidadania" foi aplicada em duas escolas estaduais de Londrina, com alunos do Ensino Médio. A finalidade era proporcionar aos educandos um maior contato com a esfera política, possibilitando

[1] Mestre em Ciências Sociais – UEL. Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: odete_ara@hotmail.com

um conhecimento aprofundado sobre os trabalhos desenvolvidos pela Câmara dos Vereadores. As aulas expositivas sobre Política, Democracia e a Formação dos Partidos Políticos foram a base desse trabalho, que posteriormente passaram pelo momento da visita dos alunos no espaço próprio dessa atividade, culminando com o retorno das discussões em sala e a retomada de conceitos específicos do tema.

A relevância desse método é justificada pela necessidade de formação cultural, de apreensão da consciência crítica e da preparação para a participação social e política dos alunos, especialmente do Ensino Médio. Nessa fase, essa prática torna-se essencial na medida em que os adolescentes e jovens estão vivenciando novas situações, que por sua vez exigem novas posturas e atitudes. Seja através do mercado de trabalho, do voto aos dezesseis anos ou da escolha de uma profissão, os alunos começam a integrar-se no mundo social cheio de possibilidades e contradições.

O jovem nessa fase está vivenciando experiências inéditas e criando expectativas em torno das suas próprias opções. Dessa forma, exercendo ou não seus direitos e deveres, conscientes ou não de sua cidadania, o simples fato de se tornarem independentes e livres para expressar suas opiniões, faz com que esses cidadãos passem a influenciar os rumos da família, dos grupos e instituições. Surge então a autonomia, a liberdade e as descobertas que deverão ser fundamentadas pelo conhecimento crítico, ou seja, um processo chamado por Florestan Fernandes de "alargamento do horizonte intelectual" (FERNANDES, 1966).

Esse é o papel da Sociologia enquanto disciplina curricular e compromisso do professor enquanto educador. No caso das aulas de Sociologia, a responsabilidade pela formação do aluno passa pela ética profissional de preparar o espírito crítico e participativo a partir das teorias clássicas e contemporâneas que sustentam o desenvolvimento de concepções e atitudes coerentes com as necessidades do mundo moderno. O intelectual das Ciências Sociais é aquele que expressa suas ideias a partir do olhar responsável, fundamentado na história e na realidade do seu tempo, livre do constrangimento do saber descontextualizado e despolitizado.

Aula prática de Sociologia

Os conteúdos do Ensino Médio devem ser distribuídos de forma a priorizar a formação integral do aluno, que associe a personalidade crítica e a inserção no mercado de trabalho, ressaltando a importância da vida social. Essa visão de currículo não contempla só o preparo para a atividade econômica, que vem continuamente sendo fortalecida diante dos imperativos da sociedade capitalista. Torna-se indispensável nesse momento da história, saberes filosóficos, históricos e culturais, que não desvalorizem o aspecto humano em favor da produtividade e do consumo e que estabeleça como meta a educação para um mundo justo e sustentável para todos.

É diante dessa visão de instituição escolar, que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008) destacam a importância de um saber construído a partir

do senso comum, utilizando metodologias que aproximem o aluno da sua realidade e ao mesmo tempo permita o distanciamento e o olhar crítico, para uma melhor compreensão dos fatos. A escola assim se transforma em espaço de valorização da consciência emancipadora na medida em que favorece a oportunidade de desenvolver o senso crítico a partir do seu próprio contexto e se capacite para fazer essa mesma leitura em outros momentos e circunstâncias.

De acordo com essas diretrizes, encontramos na Sociologia a metodologia e a prática que aproximam os jovens da vida em sociedade, favorecendo a autonomia para conhecer e criar espaços de participação política e de reivindicação social.

Conforme sugere Saviani (2005) ao se referir à pedagogia histórico-crítica, as aulas passam a ter mais sentido quando partem de situações comuns à vivência cotidiana das pessoas. No caso da Sociologia, essa prática se faz ainda mais necessária por trazer à tona discussões de grande importância na organização social. Porém, para que a disciplina se fortaleça enquanto ciência, deve privilegiar os conceitos e as concepções teóricas clássicas e contemporâneas, que favorecem o "olhar sociológico" aos objetos estudados e que portanto são capazes de oferecer aos alunos uma perspectiva crítica de interpretação. Durkheim (2005) já afirmava que a ciência sociológica surge para analisar os "fatos sociais" de forma racional e científica, pois trata-se de uma ciência que essa deve ser praticada por cientista, ou profissional especializado nesse conhecimento.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Sociologia (2006) reafirmam a importância de fazer com que através dessa disciplina, os alunos consigam desenvolver uma "postura intelectual autônoma" diante dos fenômenos sociais. Essa capacidade só será possível na medida em que os conteúdos e as metodologias viabilizarem um ensino fundamentado nas teorias clássicas e nos autores contemporâneas da ciência de referência. Ainda de acordo com as OCN's, é a partir do "estranhamento" e da "desnaturalização" que se desenvolve a capacidade de análise crítica, fundamental para o conhecimento racional e a prática cidadã.

O Projeto

Justificativa

Na escolha de metodologias de ensino de Sociologia, o professor encontra algumas dificuldades diante da extensa carga teórica, que exige muita leitura, mas a disciplina pode tornar-se mais dinâmica e consequentemente mais agradável quando se cria diversas estratégias de ensino, como aulas práticas, exposições em vídeo ou filmes, uso de meios alternativos como músicas e charges. A aula prática é uma das formas de facilitar o aprendizado partindo de uma atividade diferente da rotina da escola, que contribui significativamente para o aprendizado por permitir que haja uma experiência concreta de observação e aplicação dos conceitos teóricos.

As aulas de Sociologia trazem consigo alguns temas que por si só despertam o interesse dos jovens desse nível de ensino. Assuntos como Diversidade Cultural, Indústria Cultural ou Movimentos Sociais, quando trabalhados de forma dinâmica

e atualizada são mais bem aceitos entre os alunos por oferecer espaços de discussão. No entanto, há conteúdos não tão atrativos por não serem reconhecidos pelo senso comum como assuntos que promovam consenso. Ao contrário, assuntos como Religião e Política são normalmente evitados nas rodas de conversa por serem polêmicos e promoverem atritos entre as diferentes opiniões. Essa visão passa a ser um obstáculo para as discussões em sala de aula.

Em Estado, Democracia e Partidos Políticos, um dos conteúdos estruturantes sugeridos pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), temos a oportunidade e o dever de fazer apontamentos que favoreçam o amadurecimento das discussões em torno do sistema e da organização política da nossa sociedade. Tais conteúdos são parte do currículo de Sociologia, filosofia e outras áreas afins, porém cabe ao professor de cada disciplina criar estratégias de ensino que despertem a melhor forma de atingir os objetivos do seu plano docente.

A partir dessa justificativa, o projeto Educação e Política: Uma Aula Prática de Cidadania se configura como uma tentativa de oferecer aos alunos uma visão mais aprofundada e coerente do que é Política, demonstrando primeiramente como essa questão está presente em nosso cotidiano, influenciando diretamente a vida de todos. É também uma forma de unir a teoria e a prática no ensino de Sociologia, criando meios de tornar os conteúdos mais vivos e concretos para a sua melhor aceitação.

Para ilustrar as aulas expositivas, diferentes métodos são adotados, como a transmissão de vídeos, músicas e filmes. As atividades extraclasses também são métodos diferenciados de aprendizagem que auxiliam os alunos a fazer a relação teoria e prática, por isso podem e devem ser aplicadas em todas as disciplinas do currículo escolar.

Objetivo Geral

Possibilitar aos alunos do Ensino Médio um conhecimento mais aprofundado de conceitos e teorias apreendidos em sala de aula através da aproximação e do contato com os espaços políticos da cidade.

Objetivos Específicos

Favorecer o conhecimento das funções e atividades dos vereadores, destacando a Câmara Municipal como um espaço público de discussões e lutas político-partidárias em torno de interesses sociais.

Promover o aprendizado através do diálogo sobre questões políticas e sociais do município na sala de aula e no espaço próprio da organização política.

Favorecer o despertar da consciência política e do papel do cidadão evidenciando a importância da representatividade e da participação política.

Fundamentação Teórica

Uma das dificuldades em proporcionar um ensino coerente com as necessidades contemporâneas está no fato de que os alunos esperam conteúdos e metodologias que fundamentem suas dúvidas, interpretações e experiências vivenciadas no dia a dia. Florestan Fernandes (1966) lembrava que um dos dilemas educacionais da instituição

escolar seria a incapacidade de integrar-se às funções psicossociais, socioeconômicas e socioculturais que a sociedade moderna exige.

> A escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homens, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma "civilização em mudança", só pode atuar como um foco de conservantismo sócio-cultural. Ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente (FERNANDES, 1966, p. 81).

Enquanto não satisfazer essa prioridade, segundo Fernandes, a escola continuaria sendo um agente conservador, que além de não cumprir sua real função, a da modernização social, estaria contribuindo para o atraso cultural.

Paulo Freire também defende uma formação que esteja vinculada às necessidades da sociedade atual. Em Pedagogia da Autonomia, chama a atenção para que o conteúdo escolar ultrapasse as fronteiras da sala de aula: "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo"(FREIRE, 1996, p. 98). A partir dessa concepção, este educador não só defendia um ensino direcionado às bases da sociedade democrática, como afirmava a necessidade da conscientização dos educandos em relação ao seu contexto cultural, político e econômico. Denunciando a educação mecanicista, que reproduz a ideologia dominante, destaca a função do professor como uma prática extremamente importante diante das exigências da atualidade. Ou seja, a prática pedagógica tem por compromisso a educação em seu sentido libertador e responsável, sendo assim, deve ter como princípios norteadores as reais necessidades do indivíduo e da sua formação para a cidadania.

Ainda de acordo com Freire, ensinar é uma atividade essencialmente política porque requer uma posição diante da formação do homem e da sociedade. Portanto ao professor de Sociologia, ensinar é uma função que vai além da postura socioeducativa. O ensino desse conteúdo exige reflexão sobre as condições e as contradições da sociedade, sobre a construção do currículo escolar e sobre o seu caráter ideológico, principalmente no que se refere as metodologias e práticas do ensino médio, que pode e deve fazer a diferença na educação contemporânea.

Nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Paraná, a orientação pedagógica segue a teoria histórico-crítica, por esta desenvolver uma visão contextualizada das questões sociais e abordar de forma dinâmica os conteúdos necessários para que o conhecimento seja interpretado de forma crítica, favorecendo a compreensão das contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade contemporânea, ou seja, valoriza-se a "consciência emancipadora" do indivíduo.

Segundo a concepção de currículo exposta no DCE, o objetivo é: "Construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos" (DCE/PR, 2008, p.14). Ainda de acordo com essa proposta curricular, entende-se que a escola é o espaço onde os conteúdos devem ser contextualizados, interdisciplinares e interpretados a partir de uma postura intelectual e comprometida com a realidade social. Tais conhecimentos precisam assumir um caráter científico para contribuir para o entendimento das

contradições sociais, políticas e econômicas, presentes na sociedade contemporânea, formando os indivíduos para uma "consciência emancipadora" (IBDEM, 2008).

O Currículo do Estado do Paraná fundamenta-se cientificamente na teoria histórico-dialética. O pensamento marxista passou a orientar as propostas de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas, priorizando conteúdos e metodologias que apresentam variadas formas de ensinar, aprender e avaliar, enfatizando o objetivo de alcance de todos os níveis e grupos sociais.

A seleção de conteúdos, segundo essa perspectiva, contempla situações típicas do cotidiano dos educandos, relacionando-as aos saberes acadêmicos, às circunstâncias de origem e às transformações históricas e sociais. Todos os temas seriam organizados e distribuídos de acordo com o nível de ensino e os objetivos delineados para cada série, sendo estruturados nos princípios epistemológicos e cognitivos que caracterizariam a relação entre o conhecimento e a prática social.

O objetivo dessa seleção não se limita aos conhecimentos restritos de cada disciplina, ao contrário, procura-se estabelecer relações interdisciplinares através do aprofundamento dos conhecimentos de forma a favorecer a compreensão da totalidade. É esse entendimento de totalidade que fará sentido para o aluno, sendo assim um aprendizado que produz de fato uma concepção racional, fundamentada em bases históricas, filosóficas e científicas. A concepção crítica da educação está condicionada à identificação de fatores históricos e culturais que produziram o conhecimento e às questões que permeiam sua seleção e distribuição em áreas específicas.

Os conteúdos estruturantes são conhecimentos, conceitos, teorias e práticas que identificam e organizam campos de estudo de uma disciplina escolar; a partir de uma análise histórica da ciência de referência os conhecimentos são socializados através das diversas disciplinas, porém todo currículo traz consigo determinados valores e objetivos, nem sempre perceptíveis pelos próprios professores. Ao nos deparar com a sistematização curricular devemos avaliar as propostas pedagógicas vinculadas à esses conteúdos. Como afirma Sacristán (2000, p. 150) "O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto."

Os temas de estudo são carregados de ideologias e interesses políticos, são parte de projetos amplos em torno da economia e da cultura capitalista. Por isso são propostas dinâmicas que podem ser reelaboradas de acordo com as relações e as transformações sociais. A Sociologia tem por objetivo desnaturalizar a organização curricular e mediar a sua interpretação por meio a conteúdos e metodologias que evidenciem o amplo projeto de educação estabelecido sutilmente no sistema educacional.

O PTD (Plano de Trabalho Docente) desenvolvido a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008), prevê para o Ensino Médio os temas: Poder Política e Ideologia. Seguindo essa orientação, o professor tem a responsabilidade de adequar seu planejamento reservando aproximadamente 15 horas/aulas do bimestre, para que o assunto possa ser introduzido e debatido através de leituras de textos, exposições teóricas, vídeos ou artigos de jornais, conforme mostra o quadro abaixo.

Conteúdo Estruturante: Poder, Política e Ideologia

Conteúdos Específicos	**Objetivos**	**Encaminhamentos Metodológicos**	**Recursos didáticos e tecnológicos**	**Avaliação: Instrumentos/ Critérios / Recuperação.**
- Estado Moderno: Estado Neoliberal; - Estado no Brasil: Democracia – representatividade participação; - As relações entre Cultura, Política e Ideologia.	1. - Retomar o pensamento clássico sobre o Estado e suas formas de organização; 2. - Analisar a constituição do Estado no Brasil e suas diferentes esferas de governo; 3. - Identificar as ideologias políticas e as formas de poder.	- Aulas expositivas; - vídeos; - Aula prática: Visita a Câmara dos Vereadores	Quadro; TV. Pendrive; Jornais e Revistas.	- Atividades de leitura e produção de texto - individual ou em grupos; - Discussões em grupo; - Questões para pesquisa; - Prova objetiva e dissertativa.

Esse conteúdo nem sempre é bem aceito entre os alunos, por isso a importância de estratégias de ensino que despertem maior interesse e ao mesmo tempo desmistifique o assunto. Na tentativa de minimizar esse sentimento apático, o projeto "Educação e Política; uma aula prática de cidadania" vem de encontro às necessidades dos professores, que passam a mostrar outro lado da política, possibilitando ao aluno se desvincular da visão negativa incorporada a partir do senso comum. Na aula prática de visita à Câmara de Vereadores da cidade, os jovens podem visualizar a organização física de um dos espaços públicos onde são discutidos os rumos da cidade e as ações que vão favorecer ou não seus habitantes. Eles conhecem melhor os representantes diretos do povo e podem conversar sobre suas curiosidades acerca da vida política do município.

Metodologia

As aulas sobre Política e Estado Moderno iniciam-se com uma discussão com a classe no sentido de permitir que os alunos expressem suas concepções dos conceitos que serão trabalhados. Estado, Política, Poder e Ideologia são alguns dos termos que surgem durante o diálogo. A finalidade desse momento é compreender em que fase se encontra o conhecimento dos alunos acerca desses temas para posteriormente utilizá-la como ponto de partida em busca do conhecimento racional, com base nas teorias filosóficas e sociológicas.

As aulas expositivas serão concentradas primeiramente nas Teorias Contratualistas, pois estas são fundamentais para se entender como se deu a constituição do Estado Moderno e seus desdobramentos em diferentes formas de governabilidade. Os filósofos Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jacques Rousseau são os principais teóricos que interpretaram as diferentes formas de Estado Moderno e os pressupostos da atividade do governante (apud TOMAZI, 2010).

Nessas teorias encontramos as respostas para questões já colocadas nas primeiras discussões em sala, como por exemplo: o governante deve ser eleito diretamente? O governo eleito pode exercer o poder absoluto sobre as vontades individuais ou o governante deve ser apenas um funcionário do povo? O entendimento sobre as diferentes teorias demonstra que toda forma de governar traz consigo uma visão de mundo, constituída a partir do contexto social e político vivenciado pelos pensadores em questão. Ou seja, permite ao aluno perceber que não existe uma única regra de exercício do poder e que este está a serviço de diferentes grupos e interesses.

Para alcançar os objetivos propostos acerca desse conteúdo, além da apresentação das teorias, esses pensamentos são ilustrados a partir de vídeos, textos de apoio, notícias de jornais e atividades de interpretação e discussão em grupos que enriquecem os debates e suscitam cada vez mais a investigação do aluno que passa a experimentar um olhar diferente em torno da questão política.

As teorias sociológicas sobre o Estado Moderno são os próximos temas, onde se discute a função da instituição estatal partindo do pensamento dos clássicos da Sociologia. Representando a concepção positivista, Émile Durkheim afirma o papel do Estado enquanto a instituição primordial de uma nação, aquela que representa a consciência coletiva e possui o poder de governar acima de interesses particulares. Em Karl Marx a função do Estado se origina a partir da luta da burguesia em torno da consolidação do sistema capitalista, sendo, portanto uma forma de institucionalização e favorecimento do poder dominante. Max Weber, sendo um dos teóricos que mais discutiu a questão da burocracia estatal e do poder racional demonstra que essa é a instituição que possui o poder soberano e o legítimo uso da violência para subordinar a sociedade em um determinado território.

Todas essas teorias serão essenciais para que o aluno se envolva nas discussões e aproprie-se do senso crítico necessário à interpretação dos discursos e das práticas políticas encontradas no meio social. As notícias de jornais que privilegiam questões sociais podem ser escolhas dos alunos ou definidas previamente pelo professor no sentido de favorecer a discussão de fatos e ideias contemporâneas e a sua relação com as teorias apreendidas. Dessa forma, é importante que nas discussões de sala os assuntos cotidianos sejam relacionados às práticas políticas históricas para que os jovens percebam as circunstâncias de transformação do poder político.

Foram discussões, textos, pesquisas e atividades em sala que fundamentaram o conhecimento sobre os conceitos de Política, Democracia, Estado e Partidos Políticos. As atividades desenvolvidas na Câmara de Vereadores promoveram a união de importantes etapas do processo de ensino aprendizagem que se complementam e dão vida aos conteúdos, especialmente àqueles considerados abstratos, ou distantes da realidade cotidiana dos alunos.

A visita à Câmara dos Vereadores da cidade foi um importante instrumento de prática pedagógica de Sociologia por favorecer a aproximação dos alunos do ensino médio à esse espaço tão distante das suas rotinas de aprendizagem. A visita foi realizada com duas turmas de ensino médio, uma de terceiro ano do Colégio Estadual Professora

Cléia Godoy Fabrini da Silva e uma turma de segundo ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, ambas de Londrina, norte do Paraná.

Nas duas visitas as turmas foram recebidas pela Vereadora Lenir de Assis, também socióloga formada pela Universidade Estadual de Londrina. Na primeira ocasião os alunos se dirigiram ao Plenário da Câmara e assistiram uma aula sobre os Três Poderes e puderam relembrar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental sobre a constituição dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, assim como tiraram dúvidas sobre as funções de cada um, o papel dos Partidos Políticos e as principais atribuições dos políticos eleitos em cada esfera governamental. Ainda foram levados a outros espaços da Câmara e visitaram gabinetes de alguns vereadores presentes naquele período.

Na segunda visita, os alunos da 2ª série do Ensino Médio foram recebidos no saguão da Câmara, onde receberam algumas explicações sobre as funções e trabalhos dos vereadores e sobre os debates que estavam acontecendo no dia. Era momento de sessão, em que os vereadores se reuniram com secretários municipais e representantes comunitários para discutir problemas do setor de saúde. Os alunos também foram levados à sala do Presidente da Câmara, Vereador Rony Alves, que conversou sobre algumas atribuições dos vereadores e da casa.

Os alunos saíram satisfeitos e discutindo entre si as novidades que aprenderam, as dúvidas que tiraram e alguns questionamentos que surgiram. Contudo, percebeu-se que a curiosidade e o interesse pela política começaram a ganhar mais relevância nas discussões.

Considerações Finais

Pensando numa dimensão científica, artística e filosófica que possibilite um conhecimento formado a partir do contexto social e cotidiano, o professor e a escola deve oferecer ao aluno maior aproximação entre a ciência e a realidade social e política, formando a personalidade investigativa, comprometida e questionadora, essencial para o homem moderno. Para atingirmos esses objetivos devemos proporcionar às aulas de Sociologia as metodologias que aproximam os jovens dos questionamentos que fazem parte da sua formação educacional e do seu desenvolvimento enquanto cidadão, favorecendo a "emancipação" que permite o pensamento crítico, a autonomia e a criação de espaços participativos de reivindicação social.

A Sociologia conta com temas e conteúdos que incentivam o espírito investigativo, a curiosidade, o debate e o amadurecimento crítico do aluno. Ela envolve a necessidade de integração entre teoria e prática de ensino na medida em que os objetos de estudo dessa ciência também necessitam de um olhar fundamentado em concepções científicas.

Ao interpretar os fenômenos sociais, busca-se, na prática educativa, partir do contexto presente e aparente para aprofundar a reflexão e chegar à constatações

fundamentadas cientificamente, ou seja, superar o senso comum que normalmente é a concepção de mundo do aluno, problematizar os fatos e oferecer a construção de uma visão analítica e racional, que seria a concepção já empreendida pelos autores clássicos e contemporâneos. É a partir desse exercício de contextualização, problematização, análise e interpretação crítica que favorecemos o que Wrigt Mills chamava de "imaginação sociológica".

A professora de Filosofia do colégio Barão do Rio Branco, Daniela Fernandes também nos acompanhou aproveitando-se da oportunidade para exemplificar as situações que mais retratam os conceitos de Política e Ética que estava desenvolvendo na sua disciplina e ainda reforçar as teorias filosóficas apreendidas em sala.

A partir do olhar atento dos alunos à explicação do funcionamento da casa, como se referia a vereadora Lenir de Assis, nossos alunos puderam visualizar as teorias discutidas em sala, como as diferentes propostas de Estado e de governo, as diferentes concepções dos Partidos Políticos e os interesses divergentes existente entre eles. Tiveram a chance de questionar assuntos relacionados à cidade, percebendo que a Câmara de Vereadores tinha a função de fiscalizar a aplicação dos recursos do município e aprovar ou não reivindicações e projetos para a comunidade londrinense.

Nas aulas seguintes aos dias de visita, reservamos alguns momentos para ouvir a opinião de todos em relação à experiência. Alguns alunos surpreendiam com suas constatações: "Eu não gostava de Política, agora eu gosto!" (aluno do Colégio Estadual Barão do Rio Branco). "Agora eu entendo porque é tão importante votar!" (aluna do Colégio Estadual Professora Cléia Godoy Fabrini da Silva).

Essas frases resumem a satisfação da professora (no caso, eu) ao questionar os alunos sobre a experiência que tiveram na Câmara de Vereadores de Londrina. Os alunos resumiram em simples palavras uma constatação que se traduzia na finalidade dessa prática. A visão do conceito de Política, da prática política e das pessoas que estão diretamente envolvidas com o sistema político era até então negativa ou indiferente, não só a estes, como a outros alunos que participaram da atividade.

Assim, a perspectiva do senso comum foi superada e estes jovens passaram a perceber o lado bom do fazer e do vivenciar a política, no seu aspecto representativo e participativo. Nas duas turmas foi possível observar a curiosidade que os levou ao encontro com os agentes políticos e a satisfação em ampliar seu conhecimento acerca de um tema tão polêmico e por vezes repulsivo para muitos.

Enfim, foram práticas que oportunizaram a ênfase na disciplina de Sociologia enquanto um conhecimento de conteúdos vivos e presentes em nosso cotidiano. Apesar dos esforços e das diferentes metodologias aplicadas em sala de aula, o método da atividade prática oferece meios diferenciados e atrativos de atingir o aprendizado do aluno, que por diversos motivos ou fatores nem sempre obtêm êxito nas aulas expositivas da escola.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei nº 9394/96. Brasília. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais.* Brasília, 2006

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº15/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio.* Brasília, 1998.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo, Ed. Martin Claret, 2002.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil.* São Paulo: Dôminus, 1966.

_____. *O desafio educacional.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. *Educação e mudança.* Rio de janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

GADOTT, M. *Perspectivas atuais da educação.* Porto Alegre: Armed, 2000.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MILLS, W. C. *A imaginação sociológica.* 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

PARANÁ. SEED. *Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio.* Curitiba: SEED-PR, 2008.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.* 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Secretaria de Estado da Educação. *Sociologia. Ensino Médio.* Vários Autores. Curitiba, SEED-PR, 2006. 2ª ED.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio***.** São Paulo: Saraiva, 2010. – 2ª ED.

Quando o tema é patrimônio e memória

Ana Maria Chiarotti de Almeida[1]
Ana Cleide Chiarotti Cesário[2]

Introdução

O objetivo deste capítulo, a exemplo desta seção, é registrar a memória recente de atividade que desenvolvemos no projeto Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da Universidade Estadual de Londrina (LENPES – UEL), nas Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, no Grupo de Extensão e de Estudos de Materiais Didáticos de Sociologia – GEEMAS e PRODOCÊNCIA, em Londrina e municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Londrina. No nosso caso, em particular, o tema trabalhado – *Memória, Patrimônio Cultural e Educação* –, se deveu à experiência com ensino, pesquisa e extensão acumulada ao longo de vinte e seis anos de existência do Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina (IPAC-Lda)[3].

Embora tenhamos participado e contribuído com várias oficinas em diferentes escolas onde atuam os projetos e grupos citados – nos Colégios Estaduais José Aloisio Aragão (Aplicação – UEL) e Maria do Rosário Castaldi, em Londrina, bem como no Olavo Bilac de Ibiporã e no Francisco Villanueva, em Rolândia –, restringiremos nosso relato a uma oficina realizada com aproximadamente 30 professores, a maioria dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil dos CEEI e Creches Filantrópicas do município de Rolândia, em setembro de 2012, no Centro de Atendimento à Comunidade - CAC.

A escolha dessa atividade em especial se justifica por ter sido voltada para um público formado por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e também pelo fato da Sociologia, nesses níveis, não constituir em prática educativa sistemática de ensino. Ademais, a oficina se destinou aos docentes de distintas áreas de formação tanto no campo das Ciências Humanas (Ciências Sociais, História, Geografia), de Letras e Artes (Português e Educação Artística) como das Ciências Naturais e Exatas (Química).

[1] Professora Associada (aposentada) do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. (UEL). Contato: ana.ch@sercomtel.com.br
[2] Professora Titular (aposentada) do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. (UEL). Contato: anaccesario@sercomtel.com.br
3 O IPAC-Lda é um projeto permanente da Universidade Estadual de Londrina que nasceu no Departamento de Ciências Sociais do Centro de Letras e Ciências Humanas e que, desde o seu início (1986), contou também com a participação de pesquisadores dos Departamentos de História e de Arquitetura se dedicando ao inventário e estudo do patrimônio e da memória em uma região de colonização recente – norte do Paraná – e em cidades novas. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, seus participantes se envolvem com políticas públicas de preservação no norte do Paraná e junto ao Conselho Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (CEPHA) no qual, com freqüência, mantém representantes. No momento, o IPAC atua no processo de mobilização da sociedade civil para a reconstrução do Cine Teatro Ouro Verde, projeto de João Batista Vila Nova Artigas, executado em Londrina em 1952, tombado pelo CEPHA em 1998 e atingido, recentemente, por um incêndio de grandes proporções.

Escrever sobre atividades pedagógicas envolvendo a *memória* e o *patrimônio cultural* torna-se tarefa no mínimo curiosa. É como se o tema assumisse um caráter exponencial elevando-se ao quadrado, uma vez que, no nosso caso, significa registrar uma "memória sobre a memória", isto é, recordar fatos recentes, estabelecendo liames com a memória também recente de Londrina e região.

No entanto, é bom frisar que não estamos diante de uma questão matemática marcada pelo raciocínio das Ciências Exatas. Estamos sim, diante de um processo próprio das Ciências Humanas mediado pela linguagem, que podemos denominar como *memória do dizer*, parte de uma *memória discursiva* que trabalha com a noção de *interdiscurso*, isto é o *discurso presente* relacionado a *discursos anteriores* (ORLANDI, 1999).

Se existe uma *memória discursiva*, constitutiva, inclusive, dos processos de linguagem, existe também – mediando lembranças dos indivíduos com a sociedade –, um processo de *trabalho*, pois, como entende Ecléa Bosi (1994), a memória é produção, atividade coletiva que envolve recordações individuais relacionadas a outras também individuais, envolvendo grupos, classes e instituições sociais.

Como as recordações se ancoram, conforme Maurice Halbwachs (1990), nos quadros sociais da memória, nossas lembranças estão sempre ligadas a lugares – espaços e edificações – e ao tempo – datas e momentos dos acontecimentos. Desse modo, falar em memória significa também dizer sobre o *patrimônio cultural*, tanto do ponto de vista *material* como do *imaterial*.

Este texto, por sua vez, pressupõe um processo de lembranças a partir de uma situação presente, portanto uma produção sobre o passado que, embora recente, não está imune aos "esquecimentos" [4], mesmo em se tratando de uma leitura feita a partir de um lugar compreensivo e orientada pelo "olhar" das Ciências Sociais.

Feitas estas observações iniciais, pretendemos abordar neste capítulo os seguintes tópicos: As micro-cenas de produção da memória e o Centro de Atendimento à Comunidade - CAC como "lugar"; Interpretando a memória coletiva de um logradouro e dos seus múltiplos usos atuais na dinâmica urbana; A importância das Ciências Sociais quando o tema requer abordagens interdisciplinares.

As micro-cenas de produção da memória e o Centro de Atendimento à Comunidade - CAC - como "lugar"

O dia da semana era sábado de um final de mês de setembro, de clima ameno, anunciando o término do inverno no norte do Paraná. O relógio marcava 7h00 quando tomamos a autoestrada que liga Londrina à Rolândia, no sentido noroeste do Paraná, um trajeto bastante familiar, uma vez que durante vários anos nos deslocamos por

[4] Além dos lapsos próprios do ato de lembrar, uma vez que as memórias individuais necessitam ser referidas aos grupos, o "esquecimento" aqui é entendido, também, como constituinte da própria linguagem. Para a Análise de Discurso de linha francesa, influenciada por Michel Pêcheux (AD), há formas do dizer e do não dizer que podem estar na origem do "silêncio", do não dito (ORLANDI: 1999).

ele até as fazendas dos alemães, naquele município, com o objetivo de inventariar a arquitetura de madeira de suas sedes, um patrimônio material, testemunho da colonização da região iniciada na década de 1920, tendo como principal atividade econômica a cafeicultura.

O ano de 2012, contudo, trouxera-nos a novidade da aposentadoria, situação que nos colocava não mais como professoras pesquisadoras permanentes do Departamento de Ciências Sociais, mas como colaboradoras externas dos projetos desenvolvidos pelos docentes da área de Ensino de Sociologia.

Durante a curta viagem de carro, o sentimento de que, na atualidade, a história se acelera nos envolvia e nos trazia à lembrança Marc Augé (2010, p. 29) que, no seu livro sobre os "não lugares", ao refletir sobre a relação do indivíduo com o tempo, afirma: *Apenas temos o tempo de envelhecer um pouco e nosso passado já vira história, nossa historia individual pertence à história.*

Na realidade, quando o autor se refere à percepção que hoje temos do tempo, sua intenção é interpretar também percepções de espaços e lugares na atualidade, bem como nossa situação de indivíduos influenciados por um processo por ele denominado de supermodernidade (AUGÉ, 2010, pp. 27-42) em que as transformações se nos apresentam por três figuras de excesso: a do tempo, marcada especialmente por uma "abundância factual", acompanhada pela impressão de "aceleração" da história; a do espaço que sugere, sobretudo um encolhimento do planeta e das distâncias, impossível de não ser percebido – por exemplo, durante rápidos deslocamentos – na imagem do GPS que transforma, com ajuda de satélites, a estrada em que se transita num trajeto que é mapa, porém com dinâmica própria representada por recurso gráfico e orientação de voz; a do ego, do indivíduo, cujas histórias particulares são intensamente referidas à história coletiva, contudo com identificações grupais e sociais extremamente flutuantes.

Como sugere o autor, as autoestradas se nos apresentam como "não lugares", por serem vias de passagem, de velocidade e, sobretudo, por produzir nos usuários, impressões que se assemelham a projeções de slides, ou seja, imagens que se sucedem, rapidamente, à medida que o veículo se desloca. *O espaço do viajante seria, assim, o arquétipo do não lugar (*AUGÉ, 2010, p. 81).

Essas vias não permitem mais ao viajante o contato com as cidades, uma vez que seus traçados tendem a contorná-las. Cambé, por exemplo, cidade localizada entre Londrina e Rolândia, passa a ser, para quem transita na BR 369, apenas "texto", um nome inscrito nas placas indicativas de acesso. Ou, ainda, quando a velocidade permite ver a placa indicativa da *Bratislava*, texto, que na expressão de Augé "invade o espaço" (2010, p. 92), produzindo apenas curiosidade em quem passa, por se referir a uma cidade do leste europeu.

É assim que nas autoestradas se experimenta a condição de *passageiro* e não mais de *viajante*, sem chances de conhecer lugares que, como este último - da *Bratislava* -, abrigou imigrantes tchecos e eslovacos com suas atividades agrícolas, dando origem a um dos bairros rurais mais importantes do início da formação daquele

município (TIRANDELLI, 1988), hoje loteado em chácaras e onde se encontra o principal Campo de Golf da região. Ao *viajante*, contudo, desde que transitasse pela estrada secundária, seria possível conhecer os sinais presentes dessa antiga ocupação, por exemplo, na capela de madeira construída pelos primeiros moradores e restaurada pelo IPAC no início dos anos 1990.

A autoestrada não leva, também, o *passageiro*, ao Museu da cidade de Cambé, com seus registros da época em que se chamava Nova Dantzig, uma referência às primeiras famílias alemãs vindas de Dantzig, hoje Gdanski. Aos que passam de carro, em velocidade, não é possível igualmente perceber as estradas vicinais, muitas ainda sem pavimentação, com edificações que resistem ao tempo, sinalizando um modo de vida organizado em torno do bairro rural formado pela pequena igreja e pela "venda" – local onde convivem o bar e o pequeno comércio. Por exemplo, o Bairro Rural do Km 9, no distrito da Prata, com concentração de descendentes de italianos que lá desenvolveram uma agricultura moderna e organizada em torno da família (CESÁRIO, 1980).

Imagem diferente foi a que tivemos naquela manhã de sábado, quando entramos na cidade de Rolândia. Abandonamos a autoestrada que contorna a cidade e adentramos na pequena *urbe* pela antiga estrada que corta o perímetro urbano e que se transforma em rua integrada ao desenho da cidade. Logo nos veio à lembrança o trajeto obrigatório de quem, no passado, viajava pelo norte do Paraná e, que, ao cortar Rolândia pela "estrada que também era rua" (Presidente Getúlio Vargas), podia passar pelo Hotel Rolândia – construído por Victor Eugênio Larionoff e por iniciativa da Companhia de Terras Norte do Paraná – de apreciar o principal monumento da cidade, a estátua de Roland – uma réplica do monumento existente na cidade alemã de Bremen –, avistar a torre da Igreja Católica, o campanário da Igreja Luterana e as linhas modernistas do principal reservatório de abastecimento de água da cidade, pontos que se elevavam e ainda se elevam no centro da cidade, hoje compondo um cenário formado também por edifícios de apartamentos.

Constatamos também não ser mais possível ver as casas e prédios "pelos fundos", como nos permitia ver a viagem de trem de passageiros que cortava as cidades do norte do Paraná, nas décadas de 1950,60 e 70, viagem desativada nos anos setenta. Hoje, parece incrível as cenas dos quintais, pomares e áreas de serviços que se sucediam quando se viajava de trem da Rede Viação Paraná-Santa Catariana (RVPSC), no trecho Londrina Maringá. Era possível observar também terrenos baldios, fundos de indústrias e armazéns. Uma sucessão de imagens que apenas as ferrovias oferecem, por serem caminhos estreitos implantados nos desvãos da malha urbana. Ao viajante era como se parte do mundo privado se desnudasse aos seus olhos. Situação que se alternava com os pátios das ferroviárias geralmente implantadas com suas fachadas voltadas para praças e logradouros importantes, de onde se podia, em alguns casos, observar pedaços do centro das cidades.

Ao adentrarmos na cidade de Rolândia, vivemos então a experiência privilegiada do *viajante* que tem acesso – quando transita por uma estrada/rua que corta as pequenas cidades e vilas – às fachadas das casas e dos edifícios públicos, podendo imaginar

relações sociais vividas de modo orgânico, na pequena *urbe*, quer seja no espaço privado quer seja no espaço público.

Transitar pelas autoestradas de hoje, talvez seja uma das experiências que produzem nos indivíduos a sensação de "estar só", um tanto semelhante à descrita por Augé quando, em viagens aéreas, o passageiro se vê sobrevoando territórios e oceanos. Todavia, não era esse o sentimento que nos envolvia, já que as lembranças suscitadas pelas cenas que se sucediam rapidamente, durante o breve deslocamento, nos traziam a memória dos anos 1980 e 1990, os *lugares* por nós investigados em Cambé e Rolândia e que nos revelaram organicidade, com arranjos e modos de vida, muitas vezes singulares, relacionados, evidentemente, ao processo de avanço do capitalismo na região, impulsionado pela cafeicultura.

Conforme nos dirigíamos ao Centro de Atendimento à Comunidade - CAC, espaço onde realizaríamos a oficina com os professores, aos nossos olhos aumentava a sensação de que as micro-cenas agora se nos apresentavam como "lugares", do modo como Augé os define, em oposição aos "não lugares", ou seja, "se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não lugar (AUGÉ, 2010, p. 73)[5].

Pudemos sentir que abandonávamos a tensão solitária que a autoestrada tendia a nos produzir e adentrávamos um espaço que nos produzia a sensação do "social orgânico", mesmo porque as referências por nós recebidas, oralmente no dia anterior, sobre o nosso trajeto na cidade, iam se confirmando: o Posto de Combustíveis como referência para tomarmos o sentido que nos levaria ao centro da cidade e o bar da esquina como referência de que deveríamos virar à direita até a chegada ao Cemitério da cidade, onde, próximo a ele, se encontrava o CAC.

Quando lá chegamos, percebemos que, embora o espaço em que desenvolveríamos o nosso trabalho não fosse um Colégio, suas características eram muito semelhantes às escolas públicas municipais e estaduais, uma vez que contava com algumas salas de aula, setor administrativo, banheiros e uma área externa comum. A maior semelhança estava na simplicidade e frugalidade do local, marcas próprias da maioria das edificações que abrigam o ensino público brasileiro.

A maneira cordial e amiga como nos receberam produziu um contraste com a situação vivenciada na autoestrada. Se na situação de deslocamento as micro-cenas que se sucediam aos nossos olhos teimavam em se mostrar como "não lugares", o Centro de Atendimento à Comunidade, por sua vez, produzia sensação de um local de convívio, reunindo pessoas que se conheciam – tanto os alunos estagiários do Curso de Ciências Sociais da UEL, como os professores habituados a freqüentá-lo –, um "lugar" relacional e favorável ao desenvolvimento de processos identitários.

[5] Faz-se necessário esclarecer que o não lugar pode existir como lugar. Na compreensão de Augé (2010, p. 74) o lugar e o não lugar são "polaridades fugidias", sendo que o primeiro nem sempre se apaga totalmente e o segundo pode nunca se realizar na sua plenitude.

Sentimos como sempre, aquela tão conhecida sensação de ansiedade que acomete o professor, nos momentos que antecedem a entrada "em cena": o desejo e a vontade de que tudo corresse bem, conforme os conteúdos planejados e construídos acerca do tema em questão.

Nossa ansiedade, contudo, era atenuada pela certeza de que a composição do grupo oferecia condições muito favoráveis ao desenvolvimento do tema, uma vez que pretendíamos abordá-lo a partir de uma realidade próxima e de uma memória coletiva que era parte das memórias individuais dos professores que ali estavam. Um tema, com certeza, apropriado ao ensino da história do município e do Paraná, conteúdo que compõe o currículo do ensino fundamental destinado à formação de crianças que cursam as séries iniciais da Educação Básica.

Assim, o CAC, além de se afigurar, para nós, como um lugar identitário e relacional, certamente poderia se tornar – por meio da oficina a ser desenvolvida – se não um lugar propriamente histórico, um espaço de fala acerca da memória e da história.

Interpretando a memória coletiva de um logradouro e dos seus múltiplos usos atuais na dinâmica urbana

Iniciamos os trabalhos no horário previsto anunciando que o tema da oficina seria a Rua Sergipe de Londrina sob a ótica do *patrimônio material, do imaterial e da memória coletiva*, o que provocou, de imediato, o interesse dos presentes, sendo que alguns falaram sobre uma relação antiga com a Rua, lembrando quando seus pais se deslocavam de Rolândia até Londrina para fazer compras na Sergipe.

Um imprevisto, contudo, fez com que tivéssemos que mudar a metodologia de trabalho uma vez que os conteúdos que havíamos preparado, por meio digital não puderam ser usados, havendo incompatibilidade do programa que usamos com os equipamentos do Centro de Atendimento à Comunidade, o que nos levou a um caminho alternativo que foi o de trabalhar diretamente o livro sobre a Rua Sergipe de autoria do IPAC e que havia sido recentemente lançado. Na verdade fomos "salvas" por termos levado vinte exemplares do livro para serem doados às bibliotecas dos Colégios e Creches ali representados pelos seus professores. Organizamos as atividades de modo que cada dois professores dispusessem de um livro para a realização da oficina.

O procedimento metodológico foi simples, pois à medida que interpretávamos os conteúdos do livro, usávamos o quadro de giz como recurso auxiliar para destacarmos, sobretudo as categorias teórico-metodológicas da pesquisa e da análise.

Iniciamos indicando que o livro era composto por vários capítulos que revelavam um trabalho multidisciplinar de autores das áreas de Arquitetura, História, Antropologia e Sociologia. Fizemos um comentário geral destacando os temas de cada capítulo.

1. No primeiro capítulo, intitulado "Rua Sergipe em Londrina: Pequeno Histórico" mostramos como Leandro Henrique Magalhães trata da origem do logradouro, destacando sua função comercial na cidade.
2. Em "A Rua Sergipe também tem... arquitetura", de Elisa Roberta Zanon, foi possível identificar, por meio das fotos e texto, a presença do estilo *art déco* que marca as primeiras décadas da cidade de Londrina.
3. "A pequena Tóquio na pequena Londres: imigração e comércio na Rua Sergipe em Londrina-PR (1930-1960)", de Bruno Sanches Mariante da Silva e Daniela Reis de Moraes serviu para que o grupo tivesse contato com o levantamento do comércio, principalmente de famílias de origem japonesa.
4. "Para além da pedra e cal: histórias e memórias da Rua Sergipe", de Ana Maria Chiarotti de Almeida, Sonia Maria Sperandio Adum e Adriana Gomes, ofereceu a oportunidade dos presentes terem acesso aos depoimentos e lembranças de antigos moradores e de como as autoras situam a rua no contexto mais geral da formação de Londrina.
5. "*Sergipe, a rua de todas as compras"*, de Ana Cleide Chiarotti Cesário, Graziele Maria Freire Yoshimoto, Suzana da Silva Ferreira, Diogo Pablos Florian, Fátima Satsuki de Araújo Lino, Rafael Antonio da Luz Sanches e Raniery Parra Teixeira apresentou aos professores o resultado de uma etnografia da rua, utilizando as categorias da Antropologia Urbana.

Orientadas pela *Apresentação* do livro, escrita por José Guilherme Cantor Magnani mostramos aos presentes que cada texto abordava uma das principais qualificações do que vem a ser o patrimônio – arquitetônico, histórico, artístico, – presentes ao longo do tempo no discurso oficial das políticas de preservação, nas práticas de intervenção e no discurso dos teóricos envolvidos com o tema (MANGANI, 2012, p. 8).

Chamamos a atenção para a expressão "pedra e cal" polemizar, no livro, o sentido mais consolidado de patrimônio em nosso país, o arquitetônico – geralmente o barroco luso-brasileiro –, considerando que nessa visão conservadora, conforme Magnani alerta, Londrina (e outras cidades novas, como Rolândia) "com seus pioneiros, colonos, imigrantes, construções de madeira, teria ficado de fora […]"(2012, p. 8).

Todavia, mostramos aos professores que além do estilo *art déco* ainda presente na Rua Sergipe – um legado material que também entra nas definições clássicas do patrimônio artístico –, o croqui do logradouro, impresso no livro, registra o desenho da fachada da antiga Rodoviária projetada por Vila Nova Artigas, hoje Museu de Arte de Londrina, edificação tombada pelo CEPHA por ser um exemplar da arquitetura moderna no Paraná.

Após as discussões sobre o patrimônio material – o que resultou em depoimentos dos professores acerca da importância da arquitetura de madeira em Rolândia –, adiantamos que nosso trabalho, naquela manhã, enfatizaria aspectos presentes em dois capítulos, o primeiro referente à história e à memória de antigos moradores da Rua e o segundo à interpretação etnográfica da sua "dinâmica atual, mostrando sua vitalidade

e diversidade por meio da aplicação de categorias – *pedaço, circuito, mancha, trajeto, pórtico* – acionados para detectar regularidades e padrões" (MAGNANI, 2012, p. 9). Deixamos claro que nossa intenção era mostrar certas continuidades entre a "velha" Rua Sergipe, dos tempos da formação da cidade, com suas edificações e atividades datadas e os usos atuais.

Nesse momento, ressaltamos que a nossa abordagem, durante a oficina, em termos de patrimônio, corresponderia, de certa maneira, a mais recente forma de adjetivá-lo:

> [...] patrimônio *imaterial*, entendido por um conjunto de práticas – lugares de encontro, comportamentos, gestos, ditos, receitas, brincadeiras, festas – algumas efêmeras, outras sem suporte material durável, outras ainda, resultado da conjunção de uma multiplicidade de elementos constitutivos (MAGNANI, 2012, p.8-9).

Assim, por meio das expressões de João do Rio (1995), *"Há suor humano na argamassa do seu calçamento"... "Oh! Sim, a rua faz o indivíduo, nós bem o sentimos",* que abrem o Capítulo 4 - *Para além da pedra e cal: histórias e memórias da Rua Sergipe*, foi possível iniciarmos discussão com os professores acerca a importância de se reconstituir a memória coletiva dos espaços da cidade, quando se lança mão de lembranças e recordações de antigos moradores que vivenciaram a rua, fatos e acontecimentos da cidade, possibilitando estabelecer laços entre presente e passado. São olhares diversos sobre a rua, conforme suas redes de sociabilidades, suas origens, usos e apropriações, desvendando parte importante da memória e da história da rua e cidade, nem sempre considerada pela História já registrada em documentos oficiais.

> Pode-se afirmar tal como Halbwachs (1990) que as lembranças individuais, ou essa leitura sensível, muitas vezes repleta de sensações e emoções que afloram nas recordações sobre o passado, estão fortemente relacionadas aos "quadros sociais reais". A memória do indivíduo depende de seu relacionamento com os grupos de referência e convívio, bem como com as instituições (classe social, família, escola, igreja, profissão). Sendo assim, memórias individuais e coletivas são indissociáveis e interdependentes e sempre perpassadas por grupos e pontos de referência, assim como pelo tempo presente (ALMEIDA, ADUM, GOMES, 2012, p.65).

O que significa trabalhar com o que atualmente se denomina "pequenas histórias", sem desconsiderar a interpretação estrutural e de caráter mais abrangente da história.

> Para além das estruturas de tijolos, dos paralelepípedos e das camadas de piche, as ruas que atravessam a cidade e que constituem e refletem as transformações ocorridas na história da coletividade, são também os caminhos nos quais circulam as nossas lembranças individuais e coletivas. A rua é o cenário onde se cruzam e se aconchegam as histórias da cidade e das pessoas. Portanto, memória e história são dimensões interdependentes e indissociáveis, as memórias individuais e coletivas constituem as principais fontes de interpretação e construção da História (ALMEIDA, ADUM, GOMES, 2012, p.58).

Foi possível, assim, deixar claro aos professores, que nesse movimento entre o micro e o macro, entre o patrimônio material e o patrimônio imaterial, surgem inúmeras significações à rua e cidade, assim como emerge uma memória coletiva sempre relacionada aos grupos, instituições, experiências cotidianas e histórias de vida. Por isso a importância em se trabalhar quando se discute Memória e Patrimônio Cultural com fontes de pesquisa que se complementam: a documental e as fontes orais (no caso entrevistas com antigos moradores da Rua Sergipe). Pois, o ato de rememorar é trabalho à luz das relações presentes e comporta muitos apagamentos e o silêncio.

Com essa discussão procuramos deixar clara a importância do trabalho de registro e reconstituição da memória, utilizando a expressão de Le Goff (1984, p.476): "A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro".

Após o conhecimento da "velha" Sergipe por meio das lembranças de seus antigos moradores, passamos a olhar a Rua, voltando ao croqui impresso no livro, esclarecendo como foi realizada a pesquisa de campo, com duração de cinco meses, orientada pela "perspectiva de perto e de dentro" assim definida por Magnani (2002) "[...] a perspectiva de perto e de dentro, capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais cuja vida cotidiana transcorre na paisagem da cidade e depende de seus equipamentos" (p.17).

A intenção do autor é que os estudos antropológicos realizados na cidade não reproduzam a "fragmentação pela qual as grandes metrópoles são muitas vezes representadas na mídia" (MAGNANI, 2002, p.18), evitando assim uma descrição apressada e "um olhar de passagem".

Para entrar efetivamente "na Rua" e realizar a etnografia que tínhamos em mente, destacamos a importância das categorias formuladas por Magnani – ***pedaço, mancha, trajeto, pórtico e circuito*** – para a nossa pesquisa.

Esclarecemos que ao propor essa família de categorias, o autor enfatiza o fato de terem sido "o resultado do trabalho etnográfico" anteriormente realizado, ou seja, "arranjos nativos", isto é uma identificação por parte do antropólogo quando realiza a pesquisa de campo (MAGNANI, 2002, p.20).

Em seguida, escrevemos no quadro de giz, sempre com a participação dos professores, a definição das categorias que permitiram identificar, em meio ao aparente caos, algumas regularidades que conferiram uma particular identidade à rua pesquisada.

1. ***Pedaço*** deve-se partir do seu pressuposto físico-espacial e entendê-lo nos seus diferentes significados. O primeiro deles diz respeito à "[...] rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança, procedência, vínculos definidos por participação em atividades comunitárias e desportivas, etc." (MAGNANI, 2002, p.21). O segundo difere da idéia original, pois se refere a pontos de encontro que não necessariamente estejam relacionados ao parentesco e à vizinhança, pois implicam que seus freqüentadores "se reconheciam como portadores dos mesmos

símbolos que remetem a gostos, orientações, valores, hábitos de consumo e modos de vida semelhantes" (Id. Ibid. p.22).

2. **A *mancha***, diferentemente do pedaço, "[...] sempre aglutinada em torno de um ou mais estabelecimentos, apresenta uma implantação mais estável tanto na paisagem como no imaginário [...]" (MAGNANI, 2002, p.23). Como observa o autor, um lugar público e de grande visibilidade a um amplo número de usuários.
3. **Os *trajetos*** considerados por Magnani (como deslocamentos a partir de escolhas e alternativas que os indivíduos realizam em uma paisagem urbana. Essas escolhas seguem determinada lógica não sendo, portanto, aleatórias. Assim, o antropólogo afirma "[...] É a noção de trajeto que abre o pedaço para fora, para o âmbito do público [...]". (2002, p.10). São os trajetos que ligam e oferecem sentido a determinadas regiões de uma cidade, constituindo um fluxo recorrente, repleto de significado social.
4. **Os *pórticos*** são os espaços vazios na paisagem urbana, lugares denominados como a "terra de ninguém", representando "vazios fronteiriços", ou seja, o "[...] lugar do perigo, preferido por figuras liminares [...] muitas vezes lugares sombrios que é preciso cruzar rapidamente, sem olhar para os lados" (MAGNANI, 2002, p.10).
5. **A noção de *circuito*** que permite entender o uso dos espaços públicos, dando significado ao exercício da sociabilidade entre os atores sociais, através de uma prática comum em busca da "[...] oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que mantêm entre si uma relação de continuidade espacial, sendo reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais [...]" (MAGNANI, 2002, p.10).

À medida que discutíamos e qualificávamos cada categoria, identificávamos como se manifestavam na Rua Sergipe, por exemplo, caracterizando as quadras representadas no croqui como "mancha comercial", os "trajetos longitudinais e transversais" percorridos pelos transeuntes, os dois "pórticos" identificados (os vazios fronteiriços existentes próximos ao Cadeião e à Praça Getúlio Vargas) e, finalmente, os "circuitos" que ligam a Sergipe a outros lugares da cidade, trazendo para ela freqüentadores habituais de atividades culturais e científicas oferecidas pelo Museu de Arte de Londrina, o Museu Histórico de Londrina e o Planetário (os dois últimos situados na Rua Quintino Bocaiúva, paralela à Sergipe).

Sobre a pesquisa, pudemos concluir com os presentes como os trabalhos de campo produziram resultados importantes.

> [...] nos fez pensar categorias nativas complementares à família de categorias apresentadas por Magnani. Durante a interpretação dos diários de campo, formulamos as expressões ***matizes:*** porções identificáveis na *mancha;* ***nuances:*** pequenas diferenças que compõem os circuitos; ***lugar de pausa:*** local em que o *trajeto* é interrompido e que apresenta características de pedaço entendido como existência de símbolos e códigos que se referem a gostos, orientações, valores e hábitos de consumo; ***pedaços intermediários:*** onde se estabelecem sociabilidades que nascem no mundo da casa e se espraiam por espaços públicos restritos do centro da cidade (CESÁRIO, A.C.C.; YOSHIMOTO. G. M. F.; FERREIRA, S.S., 2012, p. 101).

Mais que isso, o trabalho de campo, ao identificar novas categorias "nativas" – *o lugar de pausa*, o Bar Seleto, por exemplo – enriqueceu e trouxe novas nuances àquele conjunto, já estabelecido, de categorias.

Outro aspecto importante que a pesquisa revelou aos professores foi, por meio do "olhar de perto" e da realização de entrevistas com atuais moradores, a existência de "pedaços" nos quais as "situações de vizinhança", o "lugar dos chegados" se manifestam ainda na Rua Sergipe, contudo de modo diferente das sociabilidades do passado.

> É como se *pedaços* formados a quarenta ou cinqüenta anos atrás se mantivessem e se renovassem na Rua, a ela se adaptando. Contudo, permanecem lá velados por outros usos, sociabilidades e códigos mais densos pertencentes à *mancha* comercial, estes sim mais aparentes ao observador do que o modo de vida diáfano e quase invisível dos que ainda residem no logradouro (CESÁRIO, A.C.C.; YOSHIMOTO. G. M. F.; FERREIRA, S.S., 2012, p. 100).

A importância das Ciências Sociais quando o tema requer abordagens interdisciplinares

Uma das conclusões que a oficina possibilitou foi constatar como as Ciências Sociais possuem recursos teórico-metodológicos adequados à análise e à pesquisa sobre o patrimônio e a memória. Apesar de no ensino fundamental tratar-se de tema afeto às aulas de História, o concurso da Sociologia e das demais Ciências Sociais torna-se indispensável diante da complexidade do objeto e da necessidade de múltiplas abordagens.

Trabalhar o patrimônio e a memória significa dar materialidade à história do município; mobilizar agentes sociais detentores de memórias e participantes de uma micro-história; relacionar o estudo à cidade, aos bairros, às ruas e aos grupos sociais, acentuando o que é da esfera pública e o que é da esfera privada.

Significa também poder envolver estudantes e professores em pesquisas de campo sobre a sua cidade, bairros e ruas, bem como coletar depoimentos de seus antigos moradores.

Faz-se necessário registrar que durante a oficina uma das professoras lançou a idéia de desenvolver estudo semelhante ao que foi realizado com a Rua Sergipe, em Londrina, com a principal rua de comércio de Rolândia.

Outra questão pautada pela oficina foi referente às políticas públicas de preservação do patrimônio e do registro da memória coletiva. Embora não tenhamos tido tempo de aprofundar a questão, havia a percepção dos presentes no que tange a importância do tema para desenvolver no jovem educando o sentimento do "direito" à cidade, fruindo de sua memória e história e, sobretudo, vivenciando a sua diversidade.

Sabemos, contudo, que para desenvolver tais valores, fundamentais para a identidade e a cidadania do educando do ensino fundamental, pelo menos mais uma oficina deveria ter sido realizada para que os professores pudessem elaborar propostas de levar os conteúdos abordados e "traduzidos" para uma linguagem mais adequada aos estudantes.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não lugares*: introdução a uma antropologia da supermodernidade, trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, SP: Papirus, 9ª Ed., 2010.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Ana Maria Chiarotti de; ADUM, Sonia Maria Sperandio; GOMES, Adriana. Para além da pedra e cal: histórias e memórias da Rua Sergipe. In: MAGALHÃES, Leandro Henrique (org). *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti; YOSHIMOTO, Graziele Maria Freire; FERREIRA, Suzana da Silva; FLORIAN, Diogo Pablos; IINO, Fátima Satsuki de Araújo; SANCHES, Rafael Antonio da Luz; TEIXEIRA, Raniery Parra. *Sergipe, a rua de todas as compras*. In: MAGALHÃES, Leandro Henrique (org). *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

CESÁRIO, Ana Cleide Chiarotti. *Família de sitiantes na Cafeicultura.* Estudo exploratório sobre sitiantes modernos no município de Cambé – PR. Apresentado ao Departamento de Ciências Sociais da USP, no Curso de Sociologia da Família, como parte dos créditos teóricos para obtenção do Doutorado. São Paulo, 1980, 70.p.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *Memória–História*. Enciclopédia Einaldi, v.1, Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. *Rua Sergipe, em Londrina: Pequeno Histórico* In: _____. *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de Dentro: notas para uma etnografia urbana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* Jun. 2002, v.17, n.49. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em: 10 set. 2013.

_____. Rua Sergipe, em Londrina: Um patrimônio sob múltiplos enfoques. In: MAGALHÃES, Leandro Henrique (org). *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*: princípio e procedimentos. Campinas: Unicamp. 1999.

RIO, João do. *A Alma Encantadora das Ruas*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1995.

SANCHES Bruno Mariante da Silva; MORAES, Daniela Reis de. A pequena Tóquio na pequena Londres: imigração e comércio na Rua Sergipe em Londrina-PR. (1930-1960). In: MAGALHÃES, Leandro Henrique (org). *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

TIRANDELLI, Rosa Maria Gallo. *A Colônia Bratislava*: a unidade familiar e o bairro rural em mudança. Cambé – PR. Dissertação de Mestrado em Sociologia Rural. Porto Alegre: URGS, 1988, 130 p.

ZANON, Elisa Roberta. A Rua Sergipe também tem arquitetura. In: MAGALHÃES, Leandro Henrique (org). *Rua Sergipe: patrimônio cultural londrinense*. Londrina: EdUniFil, 2012.

Relato de experiências nas Semanas de Sociologia

Diego Greinert de Oliveira[1]

Inicialmente devo esclarecer como foi a minha inserção no projeto do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Ensino de Sociologia (LENPES), pois esse foi o ponto inicial e crucial para entrar em contato com as Semanas de Sociologia. Em 2010, na cidade de Rolândia-PR, houve um curso de formação de professores da rede municipal de ensino. Tal projeto, coordenado pela professora Angela Maria de Sousa Lima, me proporcionou uma curiosidade enorme de conhecer mais sobre a temática da educação, principalmente sobre o ensino de Sociologia. Esse projeto na cidade de Rolândia teve duração durante o ano de 2010 e iniciei em abril do mesmo ano. No ano de 2010 estava no segundo ano de Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina e ainda não tinha uma definição de qual área seguir após o término do curso.

Durante os sábados pela manhã, dia no qual o curso era realizado na cidade, juntamente com alguns integrantes do LENPES que eram da mesma cidade e que faziam parte do curso como estagiários, ajudantes, bolsistas do LENPES e voluntários. Esses voluntários, diga-se de passagem, não existiam, na verdade me propus a ajudar voluntariamente o projeto, a professora Angela e os demais colegas com as tarefas do curso. Acabei por me envolver duas vezes com o curso, enquanto aluno e enquanto participante de pequenas tarefas.

Lembro-me que uma das grandes vontades que foram crescendo com o decorrer do tempo durante esse curso, foi a de fazer parte do LENPES, pois os estagiários/bolsistas e não bolsistas do LENPES e algumas outras pessoas falavam muito bem desse projeto, tanto no interior do curso em Rolândia quanto na UEL. Até que criei coragem, ou, aliás, perdi a vergonha e fui falar com a professora Angela. Esse posso dizer que foi o ponto chave para que posteriormente me ligasse completamente ao LENPES.

Quando conversei com a professora Angela, perguntei para ela qual seria a possibilidade de conseguir fazer parte do LENPES, na qual ela me abriu todas as portas. Porém nessa época eu trabalhava durante o dia todo em Rolândia mesmo e necessitaria de uma bolsa de estudos para conseguir seguir adiante no curso e finalmente "sobreviver" (essa é uma condição de muitos, acredito que seja a da maioria dos estudantes das universidades, principalmente os do período noturno). Então foi quando a professora Angela disse-me que não havia nenhuma bolsa do projeto sobrando para que ela pudesse me conceder. E com isso continuei trabalhando e fazendo o curso aos sábados, durante o ano inteiro de 2010.

[1] Graduado em Ciências Sociais licenciatura e bacharelado (2012) pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Ensino de Sociologia pelo pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Membro do Observatório da Educação - OBEDUC/C. Sociais; membro do LENPES/UEL. Contato: diegocsuel@gmail.com

Ano de 2011

Início do ano, já então no terceiro ano do curso de Ciências Sociais, ainda não tinha certeza em qual das grandes áreas do curso seguiria e continuei fazendo o curso. Não me sentia uma pessoa perdida no curso, apenas não sabia o que faria com todo aquele conhecimento. No primeiro dia letivo de 2011 comecei a trabalhar na cidade de Londrina e a jornada de trabalho era durante o dia inteiro, diante desta realidade via todas as minhas possibilidades de fazer algum projeto na graduação indo por água abaixo, já que não havia projetos no curso de Ciências Sociais no período noturno. Isso me deixava entristecido, pois, como os estudantes do período noturno que trabalhavam o dia todo fariam um projeto, qualquer que fosse (pesquisa, ensino e/ou extensão) se não era ofertado nenhum?

Foi aí então que poucos dias depois do começo das aulas que descobri que o professor Ronaldo Baltar estaria iniciando um projeto sobre como trabalhar com o manuseamento de dados e programas qualitativos, com um viés para a pesquisa quantitativa em Ciências Sociais. Foi quando percebi a possibilidade de fazer um projeto na graduação. Abandonei uma disciplina e a partir daí comecei a participar das reuniões desse projeto, o INFOSOC. Permaneci do começo do primeiro semestre de 2011 até o final dele. Esse projeto não era remunerado também. Deixo claro aqui que o meu interesse não era no dinheiro da bolsa, porém como não havia projetos no período noturno, logicamente que eu deveria fazer um projeto que as reuniões fossem pela manhã ou pela tarde, consequentemente não enxergava opções de fazê-lo.

Porém em maio descobri outra oportunidade de consegui fazer outro projeto e esse se tornaria um grande projeto até atingir os dias de hoje. Esse tinha 11 bolsas de estudos, sendo os participantes avaliados por vias de uma prova e de uma entrevista. Esse projeto era o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Vi aí uma grande oportunidade de conseguir me envolver em algo relacionado à educação, relembrando os tempos do ano anterior, do qual fazia o projeto com a professora Angela e demais colegas. Fiz a prova e fiquei em 12º lugar, logo o primeiro na fila de suplentes para conseguir fazer parte do projeto caso alguém desistisse. No final das contas não consegui fazer parte desse projeto.

Logo no início de Agosto já havia saído do projeto do professor Ronaldo Baltar (INFOSOC), por algumas questões acadêmicas de matérias que seriam no mesmo dia das reuniões do projeto. Até que então apareceu uma oportunidade de fazer um estágio pouco comum na área de Ciências Sociais: Um estágio diretamente com um sociólogo, Joaquim Pacheco de Lima, mais conhecido como "Pio", na Prefeitura Municipal de Cambé. Fiz a entrevista, fui aprovado, e por lá fiquei até o final de 2012, quando acabei a graduação e não pude continuar no estágio, pois, o meu vínculo com a universidade havia terminado também. Mas aqui se constitui o ponto central de todo o meu envolvimento com o LENPES e as Semanas de Sociologia.

Em Agosto de 2011, logo após saber que havia conseguido uma bolsa nesse estágio, procurei a professora Angela na UEL para saber se ainda poderia fazer parte do

LENPES, pois agora trabalharia apenas meio período e poderia me dedicar também ao projeto, a resposta objetivamente foi sim e que eu já estava convocado (em um tom muito amigo) para a próxima reunião, no final da semana. A partir daí iniciou-se o meu período como participante do LENPES, que se estende até os dias de hoje, mais exatamente abril de 2013, no qual pretendo estender até quando for possível.

As Semanas de Sociologia

Tudo começou ainda antes de entrar no LENPES, mais exatamente em 2010 eu participei da "III Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva: Escola dá vida !?", ministrando a minha primeira oficina, denominada "O poder de manipulação da mídia", tema do qual eu viria a ministrar em 2012 no mesmo colégio com o nome "A manipulação da sociedade pela mídia". Esse se torna um assunto muito interessante de se trabalhar com os jovens, pois mídia compreende muitos meios de comunicação, porém podemos pensar em duas perspectivas diferentes se colocarmos o período histórico de cada uma delas. No primeiro caso em 2010 o ápice cibernético entre os jovens era o *Orkut* (estou pensando aqui nesse caso de redes sociais) e em 2012 o ápice é o *Facebook* e *Twitter*. Mas por quê esses meios são importantes para se pensar a manipulação da mídia? Vou enumerá-las abaixo para que fique de uma maneira mais compreensível:

O *Orkut* tinha consigo o poder das comunidades virtuais. Essas comunidades serviam, entre diversos aspectos, para muitas discussões politizadas. Com várias regras do que se podia fazer, mas acredito que as intenções eram também no sentido de que aquele espaço não fosse tomado por discussões sem nexo nenhum com a realidade.

O *Facebook* já tem um detalhe diferente do *Orkut*: aqui nesse aspecto o que se têm são páginas a serem curtidas, das quais funcionam diferentemente das comunidades do *Orkut*, pois enquanto no Orkut eram as pessoas que lançavam o debate, no *Facebook* são os organizadores das páginas que publicam os "assuntos" para que o debate seja desenvolvido.

> O *Twitter* já se forma de uma maneira diferente, pois aqui as publicações devem se resumir à 140 caracteres a cada comentário, dificultando a discussão contínua entre as pessoas. Mas não deixa de ser uma rede social importante, pois aqui nessa rede, a atribuição mundial, a quantidade de usuários é muito grande, então o contato entre as pessoas é mais facilitado.

É muito importante se ter em mente o seguinte, na verdade essas redes não servem para manipular somente as pessoas, mas sim para "desalienar" as pessoas, mostrar inúmeros acontecimentos em tempo real, marcando manifestações com vários movimentos sociais e com diversas temáticas, sendo muitas vezes movimentos de abrangência internacional. Podemos perceber principalmente no *Facebook* uma adesão

muito grande de páginas como "Annonymous", OccupyWallStreet", "A verdade nua e crua", "Rede esgoto de televisão", entre outros, trazendo diversos assuntos à tona, das quais geralmente a mídia brasileira não aborda, ou pelo menos aborda de forma parcial, não cumprindo a sua função de forma completa, de uma forma democrática. A adesão dos estudantes ao tema é muito grande, pois eles estão fazendo parte desse movimento, da utilização das redes sociais.

Não quero deixar de dizer, talvez em um tom "jocoso", mas essas ferramentas também acabam por bestializar as relações das pessoas, muitas vezes resumindo-se à um "curtir" ou um "compartilhar", por muitas vezes não proporcionando debate algum, isso quando não acabam por alienar as pessoas mais ainda.

Outro tema do qual eu trabalhei na segunda oficina foi "O dia-a-dia pelas lentes da Antropologia" com uma grande amiga, Katie Fabiane Ribeiro, na X Semana de Sociologia e Filosofia do Colégio Nilo Peçanha. Pensamos em um tema muito importante para se trabalhar cultura, alteridade, etnocentrismo, dentre outros aspectos antropológicos, buscando demonstrar para os estudantes que os vários grupos sociais se assim podemos dizer, são diferentes uns dos outros e não uns melhores que os outros.

É interessante perceber como os estudantes reagem às Semanas de Sociologia, como eles se empolgam quando chegam as Semanas nos colégios dos quais eles fazem parte. Ainda mais por se tratar de temas dos quais realmente são voltados para eles, buscando trazer a importância da Sociologia em suas respectivas vidas.

Essa experiência com a Katie no Colégio Nilo Peçanha em Londrina-PR rendeu um artigo que apresentamos na UNIOESTE – Toledo/PR sobre as nossas experiências em sala de aula com as oficinas. Também apresentamos o trabalho no congresso nacional realizado na própria UEL sobre a importância da utilização da Antropologia nas salas de aula. Esse artigo nos rendeu um capítulo de um livro publicado após o término do congresso. Nesse livro a comissão organizadora escolheu os dois melhores artigos de cada área que participou do congresso (I Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação do Paraná). Ficamos extremamente felizes com tal publicação, um marco para nós com toda a certeza.

A última experiência que eu tive com as Semanas de Sociologia ocorreu no ano de 2012 no Colégio José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da UEL). A oficina realizada buscou abordar a questão da manipulação da mídia sobre o Movimento Sem Terra (MST), pensando algumas agências de informação enquanto manipuladoras da opinião pública.

Trabalhei com artigos de revistas das quais chamava o Movimento Sem Terra de Vagabundos, bando de baderneiros, entre outros termos carregados de altos juízos de valor, buscando demonstrar aos estudantes as reais causas do movimento, a busca pela reforma agrária e os outros preceitos do movimento. O que é muito interessante é perceber como os estudantes no começo da oficina chegam com uma visão e saem com outra visão sobre o assunto. Digo isso pelo fato que se faz importante o estudante

ter mais de uma visão sobre vários temas, esse é um deles e a participação da sala foi muito grande. Peguei três artigos de uma determinada revista recortei por parágrafos e distribui aos estudantes. Pedi para que se juntassem em grupos e escrevessem em uma cartolina o que eles achavam que a revista estava colocando de forma pejorativa e que depois explicassem o porquê acharam que tais palavras poderiam estar sendo assim.

O resultado foi muito bom, pois eles atingiram todos os pontos que eu busquei apresentar durante a aula. Apenas para citar um caso, busquei explicar para eles a grande diferença que têm entre as palavras "invasão" e "apropriação" de terras, dentre inúmeros outros, que causam grande influência na opinião pública. O intuito também foi para que os estudantes procurassem outras formas de buscar a matéria na internet, meios que representam diversas formas de se pensar sobre o tema, para que não formassem opinião com apenas um ponto de vista.

Quero dizer que minha participação nas Semanas de Sociologia é pequena, se restringindo apenas a essas quatro oficinas, por conta de inúmeras tarefas da graduação, mas que eu espero aumentar mais ainda a minha contribuição às oficinas, justamente por se tratar de muitas temáticas abordadas por todos os colégios que participam das Semanas de Sociologia. Deve-se deixar claro que esse é um trabalho realizado a mais de dez anos pela UEL, na verdade mais especificamente pelo LENPES, com a garra da professora Angela e da professora Angélica que levam sempre à frente essa ideia (que se concretiza de maneira brilhante) do contato da universidade com as escolas, ponto que passa a ser referência em como se fazer esse debate e como é possível essa relação universidade e escola.

Relato de participação no Projeto Semanas de Sociologia

Tito Galvanin Neto[1]

Comecei a participar do projeto do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), efetivamente, em 2009 com a palestra que intitulei: "Alguns apontamentos acerca da questão da fome". Esta temática foi apresentada na II Jornada de Sociologia no Colégio Estadual Prof. Francisco Villanueva em Rolândia e na III Semana de Sociologia e Humanidades - "Diversidade, Ética e Desigualdades: encontros e desencontros" no Colégio Estadual Olavo Bilac em Ibiporã.

Nesta primeira experiência esforcei-me no intuito de desnaturalizar a questão da fome, rompendo com tabus que delegam à natureza e à densidade demográfica a causa maior da inanição. Logo, o tema da fome envolve questões de ordem política, econômica e social que impactam sobre o poder de compra da população mais carente, e menos relacionada a produção de alimentos ou taxa de natalidade. A perspectiva que o problema da fome é uma questão política foi complementada com dados estatísticos, artigos científicos e, sobretudo, com as obras de Josué de Castro.

A participação dos alunos ajudou a gerar um debate intenso em sala de aula, chegou-se ao objetivo de aula que apontar a multidimenssionalidade que envolve a temática da desnutrição. Ao final da palestra conclui em tom descontraído: "Portanto, quando sua mãe disser que você não deve deixar comida no prato pela quantidade de pessoas que passam fome no mundo, você diz: Está bom mãe, eu como, mas o problema é mais pela desigualdade de renda do que pela falta de alimentos". Brincadeira a parte, esta experiência foi muito enriquecedora e gratificante, possibilitou-me sistematizar idéias e torná-las um material didático que continuo a utilizar, ademais, a contribuição dos alunos me alertou para questões que até então me passavam despercebidas.

No ano de 2010 participei por duas vezes com a temática da sustentabilidade. Através da palestra intitulada "Questionando o Desenvolvimento Sustentável" na IV Semana de Sociologia e Humanidades - Sociedade, Economia e Ambiente: Tripé para o Desenvolvimento Sustentável no Colégio Estadual Olavo Bilac de Ibiporã e com a oficina "A Questão Social no Desenvolvimento Sustentável" no I Curso de Formação Continuada de Professores, Alunos, Funcionários e Pais do Colégio Estadual Polivalente. Tema: "Educação, Diversidade e Desigualdades Sociais: O desafio de educar e de ser educado". Ao abordar a temática da sustentabilidade contei com a participação do mestrando Fabio Akira Shishito. Preparamos um material para as atividades que contemplou os Relatórios de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), relacionado ao projeto de pesquisa que participamos; contemplou ainda, textos e materiais que estávamos estudando no curso de mestrado e, especialmente, relacionamos a palestra ao projeto de pesquisa proposto para a dissertação de mestrado. Procuramos trabalhar

[1] Mestre em Ciências Sociais/UEL. Contato: titogalvanin@yahoo.com.br

o pensamento social brasileiro, sobretudo com Celso Furtado e Josué de Castro, para apontar avanços e estagnações envoltas a questão do desenvolvimento sustentável. Procurou-se alertar, expressivamente, para o pouco enfoque no aspecto social que as propostas de sustentabilidade tem dado. Notou-se que o tema sustentabilidade tem um apelo maior dos alunos, ou seja, parece ser um assunto de maior proximidade aos alunos, talvez, estimulados pelos meios midiáticos, pelos educadores e as novas pautas da agenda mundial. Assim, a contribuição foi mútua. Concluiu-se que os esforços para tornar a questão ambiental uma prioridade da agenda mundial tem se efetivado, dada as políticas públicas, discursos de representantes do povo e de consensos criados, entretanto, apontou-se que este consenso tem deixado de levar em conta os problemas históricos que recaem nas desigualdades sociais.

No ano de 2011 contribuir com o LENPES me possibilitou ganhar experiência nos bastidores dos eventos, ou seja, compreender quais práticas são necessárias no desenvolvimento e andamento de atividades no âmbito do ensino de Sociologia para o curso médio. Novamente, a troca de informações, o contato constante com alunos, professores da rede pública e da universidade, além de prazerosos, somou para o meu caminho acadêmico e pessoal de maneira significativa. Eu, que vim das tradições conservadoras e autoritárias da relação aluno/professor do interior do Estado de São Paulo, consegui desinibir-me e relacionar-me de maneira mais saudável, no sentido de troca e menos no de obediência. Sem dúvida, o LENPES, possibilitou-me romper com o "medo" da docência.

Em 2012 apresentei um trabalho em conjunto com o F. A. Shishito e com a minha orientadora de mestrado Profª. Maria José de Rezende. Este trabalho foi nomeado: "As múltiplas formas de combate às desigualdades e à pobreza no Brasil e na América Latina: os desafios postos pelas propostas desenvolvidas no âmbito do Estado e dos organismos internacionais desde a segunda metade do século XX" apresentado na Jornada de Humanidades do Colégio Aplicação e na VI Jornada de Humanidades do Centro Educacional Maria do Rosário Castaldi, ambos em Londrina. Esta temática procurou expor propostas que intentaram superar o subdesenvolvimento da América Latina e Brasil, ademais, como se deu historicamente alguns investimentos na área social. Desta forma, apresentou-se aos discentes que desde a segunda metade do século XX emergiu, na América Latina, muitos debates sociológicos e políticos e muitas propostas para combater as desigualdades e a pobreza. Demonstrou-se o envolvimento de muitos intelectuais, na condição de técnicos, no interior de organismos internacionais e do Estado brasileiro, na formulação de projetos que fossem capazes de reverter o subdesenvolvimento, a pobreza, a miserabilidade e todas as mazelas sociais oriundas dessas condições. Apontaram-se caminhos que diminuam a desigualdade social e o tipo de empenho que houve, no Brasil, desde a década de 1950, por parte dos governantes, para combater a pobreza absoluta. Esta trajetória para explicar a temática despertou surpresa aos alunos, na medida em que verificaram que boas idéias já estavam propostas desde a década de 1950 para a superação das mazelas. Portanto,

a palestra demonstrou que a dificuldade em superar o subdesenvolvimento está, entre outros aspectos, na falta de força política de certas propostas, no modelo exógeno de políticas de combate à pobreza e na política clientelista. Este evento ajudou-me a consolidar questões e levantar novas hipóteses para a minha dissertação de mestrado e, a troca com os alunos do ensino médio, alavancou perspectivas.

Nestes quatro anos, ou mais, de participação com o LENPES, considero que a balança de contribuição sempre pendeu para o meu lado, ou seja, foi o LENPES que contribuiu para mim e não eu para o projeto. Afirmo que o projeto empoderou alunos e professores, conseguiu auxiliar na consolidação do Ensino de Sociologia no ensino médio nas redes estaduais do Paraná e, sobretudo, trazer reflexão ao ambiente escolar e universitário, na perspectiva de desnaturalizar as desigualdades vigentes no quadro social brasileiro.

Obrigado a Equipe LENPES!

Relato Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública

Luiz Ernesto Guimarães[1]

Introdução

A consolidação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio não se encerra com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) e, posteriormente, com a reformulação de uma de suas cláusulas (Lei nº 11.684/08) em que tornou obrigatório a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as séries do Ensino Médio. Essa foi uma etapa importante nessa luta travada na história da educação brasileira, especialmente após períodos de supressão da democracia[2] em que o ensino de Sociologia experimentou expressivos retrocessos. Esse desafio de contribuir para a solidificação da disciplina de Sociologia no Ensino Médio continua ainda hoje, demonstrando assim que ainda há muito trabalho e desafios a serem enfrentados pela frente.

Nesse sentido, o Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina trouxe uma contribuição importante nesse processo de consolidação do ensino de Sociologia no Ensino Médio, por meio do Projeto de Extensão "Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública" que buscou disseminar o conhecimento sociológico por meio de seminários realizados nas escolas públicas do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, em que, além da cidade Londrina, outras cidades vizinhas também foram contempladas, como Cambé, Rolândia e Ibiporã.

Das quarenta e três jornadas realizadas por este Projeto, tive a oportunidade de participar em quase dez ocasiões, o que foi muito importante no meu processo de aprendizagem, afinal, desde a graduação até o mestrado, realizados na Universidade Estadual de Londrina entre 2006 a 2012, estive envolvido nesse Projeto de Extensão, podendo apresentar parte das pesquisas desenvolvidas. Para um estudante, com pesquisas em fase inicial, foi uma oportunidade que dificilmente seria obtida em outros eventos de Sociologia. Posteriormente, quando passei a enviar trabalhos para congressos científicos para universidades de várias regiões do país, as experiências obtidas nessas semanas de Sociologia foram muito importantes, facilitando a participação nos congressos e exposição dos trabalhos submetidos.

Nesse relato, destaco experiências que possuo no momento em que escrevo o presente texto, o que é apenas uma parte do que de fato aconteceu, segundo concepções pessoais. Informações que serão dadas por mim nesse relato poderão receber uma interpretação diferente por outros participantes, o que é enriquecedor para uma compreensão mais ampla sobre as atividades desenvolvidas por este Projeto de Extensão.

[1] Doutorando em Ciências Sociais pela Unesp – Marília, Contato: pr.ernesto@gmail.com

[2] É o caso da ditadura civil de Getúlio Vargas no período de 1937 a 1945 e da ditadura militar, entre 1964 e 1985. Para maior aprofundamento sobre o tema, ver: ROCHA; FARIAS (2013).

Não é objetivo do presente texto, portanto, descrever a completa dimensão desses encontros. Pode-se fazer uma analogia à análise de Max Weber sobre a diversidade existente no meio social, fazendo com que o cientista selecione alguns aspectos mais relevantes para torná-lo, portanto, passível de observação e, assim, objetivo. Diante da diversidade de dados, informações e vivências, pretende-se apenas abordar alguns aspectos resultantes da participação nessas oficinas. Isto não significa que, o que não for mencionado aqui, não tenha relevância para o autor ou receba menor importância em comparação com os fatos descritos; apenas não foram lembrados ou não foi possível sistematizá-los adequadamente.

Participação nas Semanas de Sociologia

As semanas de Sociologia contaram sempre com a participação de vários discentes da graduação e mestrado e de docentes ligados ao Departamento de Ciências Sociais da UEL, o que contribuiu na troca de experiências de professores, há muito tempo envolvidos na área da educação, com alunos ainda no início dos estudos.

Esse contato não era o mesmo daquele realizado comumente em sala de aula, no campus universitário, marcado pela formalidade e compromisso com o conteúdo programático – que é necessário. Junto a isso, soma-se o tempo limitado que docentes e discentes possuem, não permitindo vivências além das costumeiras.

Na realização desses seminários, professores e alunos da UEL apresentavam seus respectivos trabalhos e, portanto, tinham responsabilidades semelhantes. Diferente dos encontros em sala de aula na universidade, em que a tarefa de apresentar um determinado assunto cabe essencialmente ao professor; posteriormente, os discentes colocam suas opiniões.

Apesar da participação e apresentação de trabalhos por professores e alunos da UEL nesses eventos, a relevância do Projeto vai além desse caráter pedagógico, cujo foco principal era as palestras. Mesmo nos momentos informais – antes e depois da apresentação das conferências, nos corredores das escolas, no ônibus fretado pela Universidade, na pausa para o café, no convívio entre com os participantes, o conhecimento de novas pessoas e a troca de informações – foram enriquecedores. Tudo isso complementava o que apenas a exposição de um tema não poderia realizar sozinha: a humanização a partir do conhecimento científico. Ou seja, as experiências oriundas das exposições não descartam os relacionamentos interpessoais.

O contato com professores e alunos das escolas públicas também foram importantes, proporcionando uma concepção de escola por intermédio de indivíduos que possuem convívio diário nesse ambiente. Isso é salutar para quem passa a conviver no mundo acadêmico, que é bem diferente do cotidiano escolar. Mesmo havendo nos cursos de Licenciatura o enfoque sobre a perspectiva da escola, em algumas disciplinas específicas, não é possível abordar todos os dilemas e desafios existentes nessa instituição apenas de forma teórica, por meio de leituras e reflexões de docentes.

Assim, o contato com professores e alunos que estão diretamente envolvidos no cotidiano escolar foi relevante na formação de futuros professores, favorecendo uma reflexão mais contextualizada com a realidade da educação.

Sem isso, pode-se cair no erro da incompreensão das peculiaridades da escola, que são bem diferentes da Universidade, embora em ambos os casos haja uma perspectiva educacional. No entanto, há objetivos e metodologias diferentes. Muitos buscam aplicar na escola, práticas educacionais encontradas na Universidade. Cria-se, portanto, um fosso entre professor e aluno em sala de aula, podendo resultar em sérios problemas, especialmente, na falha de cumprir o principal objetivo que é a construção de conhecimentos.

É certo que o estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura fornece essa experiência com o graduando no ambiente escolar, e nesse sentido, é parte indispensável no processo de formação do futuro professor. No entanto, a participação das oficinas teve um caráter diferente do existente no estágio obrigatório. Enquanto no estágio há critérios de avaliação, que, de certa forma produz no graduando nervosismo e ansiedade, nas oficinas não havia essa perspectiva avaliativa, o que deixava o apresentador da palestra menos preocupado com a questão avaliativa.

Somando a essa nova perspectiva encontrada pelo graduando nesses eventos, o tema ministrado poderia ser estabelecido de acordo com seu interesse – geralmente pesquisas já em andamento – como foi o meu caso. Diferente, portanto, de conteúdos já desenvolvidos nos livros didáticos. Se para o ministrante era uma oportunidade de expor um tema diferente, para o aluno que participava das oficinas, era uma oportunidade de conhecer um assunto que, provavelmente, jamais tornaria a estudar sob o viés sociológico – pelo menos em sala de aula.

Nas Semanas de Sociologia havia sempre uma variedade de temas abordados pelos palestrantes, o que deixou evidente que o campo de atuação do conhecimento sociológico possui uma gama de vertentes, como: política, religião, esporte, cultura, arte, mídia, raça, gênero, educação, relações de trabalho, políticas públicas, movimentos sociais etc. Além de apresentar a diversidade existente na Sociologia, tais encontros permitiram que cada apresentador pudesse expor temas de seu próprio interesse, normalmente ligado à participação em projetos de pesquisa ou até mesmo assuntos associados ao Trabalho de Conclusão de Curso ou dissertação de Mestrado. Dessa forma, a palestra e as discussões que normalmente eram levantadas posteriormente, permitiam o amadurecimento de questões que, até então, não estavam devidamente sistematizadas ou formuladas pelo graduando/mestrando.

Diante da variedade de temas que compunham as Semanas de Sociologia, o aluno da escola pública era instigado a escolher um assunto dentre vários possíveis. O estudante, assim, participava efetivamente do encontro, antes mesmo do início de uma palestra, afinal, ele próprio dava sentido e significado ao fazer sua opção por uma palestra específica. Isso leva a pensar que o aluno já possuía certo interesse, ainda que

inicialmente mínimo, sobre o tema; o estudante, portanto, sentia-se parte do evento e especialmente da palestra ministrada. Diferente do cotidiano escolar em que o estudante necessita assistir as aulas de todas as disciplinas do currículo, independente de seu gosto pela área. O simples ato de escolha da oficina fazia com que o aluno desenvolvesse a reflexão e responsabilidade, importantes no cotidiano e na formação do ser humano.

Certa ocasião, em que estava ministrando uma palestra, não foi possível desenvolver todo o conteúdo planejado. A participação dos alunos foi tão intensa que, a maior parte da palestra foi tomada por suas indagações e questionamentos sobre o tema da palestra, escolhido por eles. Isso demonstra o interesse daqueles alunos em aprofundar o conhecimento que já havia sobre o assunto; junto a isso, somou-se o olhar sociológico, levando-os a estabelecer uma reflexão que não fosse formulada no senso comum.

Temáticas desenvolvidas

As pesquisas desenvolvidas na graduação e no mestrado, período durante o qual pude participar de várias Semanas de Sociologia, abordaram a relação religião e política. No TCC, foi analisada a influência da Teologia da Libertação na cidade de Londrina-PR durante a ditadura militar (1964-1985). Já na dissertação de mestrado, defendida em agosto de 2012, o trabalho foi estendido para as igrejas protestantes históricas, na mesma cidade e época. Os projetos de pesquisa e Iniciação Científica que participei também estiveram relacionados com a mesma temática. Assim, as participações nas Semanas de Sociologia estiveram voltadas para as pesquisas que estavam em processo de elaboração.

Fazer parte desses eventos proporcionou, em primeiro lugar, a possibilidade de divulgar parte da pesquisa que estava em andamento, ainda que em muitos casos estivesse em fase inicial. Em segundo lugar, possibilitou adquirir experiência na apresentação oral, que foi muito importante ao participar de outros eventos posteriormente.

Eis a seguir alguns trabalhos apresentados nas Semanas de Sociologia nas escolas públicas, em ordem cronológica:

2008 – A primeira palestra ocorreu no Colégio Castaldi. Por estar participando das Semanas de Sociologia pela primeira vez, talvez tenha sido a que mais gerou ansiedade. No entanto, a apresentação contou com a companhia de Manuel Idalgo, colega de classe no curso de graduação em Ciências Sociais, o que ajudou a amenizar a preocupação de principiante. O título da palestra foi: *Instituição religiosa: um olhar sociológico*. Nessa palestra, Manuel e eu abordamos as concepções dos clássicos da Sociologia – Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber – sobre a religião.

A experiência de apresentar tal palestra foi tão enriquecedora que, sem planejar, logo vieram outras participações nos anos seguintes.

2009 – No Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, na cidade de Rolândia-PR, ocorreu a II Jornada de Sociologia. O tema apresentado nesse evento foi *A presença das CEBs nos movimentos sociais em Londrina – PR*. Essa palestra estava vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – que estava em processo de elaboração, sob a orientação do professor Dr. Fabio Lanza. Elaborada a partir de pressupostos ligados à Teologia da Libertação[3], as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) tiveram forte ligação com movimentos sociais em Londrina, nas décadas de 1970 e 1980. A luta por transporte público de qualidade foi uma das pautas percebidas nessas comunidades religiosas[4].

2011 – No Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina), apresentei a palestra intitulada *Religião e Política: Protestantismo e a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)*. Estava no último ano do mestrado em Ciências Sociais pela UEL e esta palestra foi baseada em parte de um capítulo da dissertação, em que se observou a relação entre protestantes e a política no Brasil no período da ditadura.

Na V Jornada de Humanidades: "Mídia, cidadania e questões ambientais na construção da coletividade humana", apresentei a palestra cujo tema foi *Protestantismo e Teologia da Libertação*. Nessa comunicação, foi abordada como a Teologia da Libertação foi apropriada nos segmentos protestantes, visto que sua maior propagação ocorreu em setores da Igreja Católica.

Na V Semana de Sociologia e de Humanidades e I Mostra Científica e Cultural, realizada no Colégio Estadual Olavo Bilac, em Ibiporã, foram apresentadas duas palestras. A primeira, intitulada *Contribuições das Conferências de Medellín e Puebla na formulação da Teologia da Libertação na América Latina*. Tratou-se de apresentar como essas duas Conferências dos bispos latino-americanos abordaram temas específicos do continente, sob a interpretação da Teologia da Libertação. A segunda palestra, *Contribuições de Manoel Bomfim para o pensamento latino-americano*, abordou especialmente a obra "Améria Latina: males de origem", em que é ressaltado a maneira como o continente latino-americano foi colonizado, bem como suas mazelas, que até hoje são percebidas.

---

[3] A Teologia da Libertação foi o desdobramento de ideias desenvolvidas por religiosos católicos e protestantes na América Latina, a partir da década de 1960, que teve como objetivo refletir sobre a religião cristã a partir de uma análise histórica, político, social e econômica do continente. Criticou-se o *status quo*, estabelecido desde o período da colonização europeia e que, apesar de várias mudanças nesses cinco séculos, continua a privilegiar, legitimar e perpetuar a hegemonia política e econômica de pequenos grupos em detrimento da maioria da população. Rubem Alves, Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Hélder Câmara, Pedro Casaldáliga, são alguns de seus precursores.

[4] Além do transporte público, houve manifestações em frente ao prédio da prefeitura; participação em partidos políticos, como o PT; desenvolvimento e fortalecimento das Pastorais Sociais, Pastoral da Juventude, Pastoral Operária etc. O prefeito Antonio Belinati, que por três vezes cumpriu seu mandato na cidade (1977-1982; 1989-1992; 1997-2000), teve fortes críticas por padres e fieis ligados à esse setor religioso católico. Alguns padres, por fazer oposição ao referido prefeito, foram submetidos à arranjos de ordem religiosa/política, sendo transferidos para outros estados do Brasil.

2012 – Na IV Jornada de Humanidades, promovida pelo Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina), o tema apresentado foi *Richard Shaull: ecumenismo e Teologia da Libertação*. Pertencente à Igreja Presbiteriana e de origem norte-americana, Shaull viveu no Brasil (1952-1960) e preparou o terreno para o que veio a ser chamada de Teologia da Libertação. O contato que estabeleceu com setores do catolicismo, especialmente os dominicanos, tornou a questão religião e política sob uma perspectiva mais ampla, que não se limitou apenas às igrejas protestantes.

Na III Jornada de Humanidades do Colégio Estadual Polivalente "Escola: espaço cultural de promoção de saberes" apresentei o trabalho intitulado: *Richard Shaull e Rubem Alves: formulação de uma teologia latino-americana*. Foi realizada a pesquisa sobre esses dois líderes protestantes: Richard Shaull e seu aluno no seminário presbiteriano em Campinas/SP – Rubem Alves. Este último, sistematizou a Teologia da Libertação em 1969, na conclusão de seu doutorado nos Estados Unidos, sob a orientação de Richard Shaull.

Considerações Finais

Após participar por alguns anos das Semanas de Sociologia, hoje, já atuando como professor na rede pública de educação do Paraná, percebo a contribuição desse projeto no meu cotidiano. Alguns estudantes que participaram de palestras em que ministrei, hoje são alunos regulares e nos encontramos semanalmente; enquanto outros, provavelmente, não mais os verei. No entanto, não há como esquecer as experiências vividas nessas semanas, em que a Sociologia era debatida, pesquisas apresentadas, novas amizades criadas.

Importante ressaltar a proximidade de docentes da UEL com alunos das escolas públicas. Esse contato traz a possibilidade desses alunos de, ao manter contato com docentes da Universidade, realizar a escolha do curso de graduação com maior lucidez. No caso específico da Sociologia, o aluno que possui interesse pela área, mas ainda não conhece exatamente quais as atribuições de um sociólogo, é um importante momento para tratar dessas questões. Além disso, o conhecimento de docentes e discentes da UEL causa um forte impacto nos alunos. É a Universidade se aproximando de setores da sociedade, mostrando a importância não apenas da pesquisa e do ensino, mas também da extensão.

Assim, as Semanas de Sociologia comprovam a eficácia desse Projeto de Extensão, que busca estabelecer um diálogo entre Universidade e Sociedade que, em muitos casos, parece pertencer a mundos distintos. Nessa trajetória acadêmica, ainda que muito imaturo e sem ter consciência plena do que estava experimentando – e ainda é provável que não entenda em sua totalidade hoje – percebo um pouco da contribuição que essas experiências proporcionaram a mim, enquanto homem e profissional em formação.

Ao abordar a consolidação do ensino de Sociologia no Ensino Médio nos leva a pensar que ainda há muito trabalho adiante. É certo que não podemos nos esquecer do que já foi realizado até aqui e as conquistas já obtidas, que são muitas. No entanto, não podemos nos contentar com elas e deixar de realizar, no tempo presente, nossa contribuição nesse mesmo objetivo.

As Semanas de Sociologia são, portanto, um bom exemplo do que temos nas mãos para proporcionar a consolidação do conhecimento sociológico nas escolas públicas e privadas; e não apenas no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental e, junto a isso, uma reflexão teórico-metodológica pertinente a alunos dessa faixa etária, bem como questões de caráter jurídico.

Participar dessas semanas de Sociologia me faz sentir parte, ainda que pequena, de um grande momento que estamos vivemos, que é fazer da Sociologia não apenas mais uma disciplina no currículo escolar, mas uma disciplina cujas potencialidades são indescritíveis para o aluno, para o professor, para a escola, para a sociedade. O resultado de ações como essas não podem ser descritos plenamente hoje. É com o passar do tempo que eles poderão ser percebidos de forma concreta.

Referências

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. *Sociologia e ensino em debate*: experiências e discussão da Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

ROCHA, Cláudio César Torquato; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Sociologia no Ensino Médio e o professor dessa disciplina: episódios de uma formação docente. *III Encontro Nacional sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica.* Fortaleza-CE, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15 – 44.

TOMAZI, Nelson Dacio. História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento. In: *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Atual, 2007. p. 234 - 251.

Relato de experiência: Projeto Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública

Jeniffer Modenuti[1]

Durante os anos de 2007 a 2010 eu, enquanto aluna do curso Técnico Administração integrado ao Ensino Médio do Colégio Estadual Olavo Bilac, ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal participei das Semanas de Sociologia e de Humanidades promovidas pelo Projeto Semanas de Sociologia nas Escolas da Rede Pública que atua juntamente ao Projeto de Extensão Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia (LENPES). Estas quatro semanas vivenciadas foram fundamentais à minha trajetória enquanto estudante, posteriormente enquanto acadêmica do curso de graduação em Ciências Sociais e ainda reflete hoje na minha vida profissional de professora de Sociologia na rede regular do Estado do Paraná. Cabe também salientar que nos meus anos de aluna do ensino técnico integrado a Professora Angélica Lyra de Araújo teve presença fundamental na minha formação, inclusive como conselheira. A seu convite realizo, com grande prazer, este relato.

Nos anos anteriores à resolução nº 1 de 15 de maio de 2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo de todos os anos do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o ensino de Sociologia e Filosofia era adotado no C.E. Olavo Bilac em anos alternados, o que reduzia a apenas um ano de Sociologia e Filosofia para os cursos técnicos. Logo, eu não havia entrado em contato com essa disciplina no ano de 2007 quando cursava o primeiro ano do ensino técnico integrado.

O dia 08 de outubro de 2007 fica marcado na minha memória como o dia em que eu descobri a Sociologia quando assisti à primeira das palestras realizadas na então intitulada I Semana de Filosofia e Sociologia aos 08, 09 e 10 de outubro de 2007. O tema geral do evento era "C*onhecer, refletir e agir com interdisciplinaridade*". Me recordo que naquele dia as turmas do primeiro ano foram enviadas para assistir uma palestra com um professor da Universidade Estadual de Londrina, infelizmente hoje não me lembro mais qual era o seu nome, ou objeto de sua fala, porém não esqueço quando ele nos entregou a letra de uma música "Chip Novo" da roqueira baiana Pitty. Em minha adolescência eu era fascinada por essa cantora, conhecia seus álbuns, sabia suas letras e naquele momento o professor estava colocando um fato tão presente em meu cotidiano sob uma perspectiva que nunca havia percebido. Ele falava de política e para isso fez relação com o livro "Admirável mundo novo" de Aldous Huxley, publicado em 1932, que estabelecia uma sociedade reorganizada a partir de princípios científicos onde a tradição era abominada, assim como os laços humanos, era uma sociedade do controle e da superficialidade das informações que privada o homem de refletir criticamente sobre sua realidade.

[1] Graduada em Ciências Sociais e especializanda em Ensino de Sociologia pela UEL, professora de Sociologia na Rede Estadual de Educação do Paraná. Contato: jeniffermodenuti@gmail.com

Aquele dia eu fiquei encantada por essa nova forma de ver o mundo que eu estava descobrindo, uma forma que fazia sentido, que se mostrava instigante. Hoje, como professora formada pela UEL compreendo a forma como o professor de 2007 trabalhou de modo interdisciplinar as relações entre política, rock e literatura como um grande exemplo da Didática para uma Pedagogia Histórico Crítica, apresentado por João Luiz Gasparini (2002) inspirado nas ideias pedagógica de Demerval Saviani, que propõe que a aprendizagem, para ser significativa, ela deve ser uma práxis constante, ela precisa partir do conhecimento do estudante, de seu cotidiano, de sua prática de vida e dessa forma ajuda-lo a refletir, a questionar, a desconstruir e reconstruir conceitos e noções.

A II Semana de Sociologia e de Filosofia realizou-se entre os dias 17, 18 e 19 de novembro de 2008. O tema era "*Brasil um país de muitas faces*". Ao contrário do ano anterior, que participei apenas como expectadora, neste ano eu compus a comissão organizadora do evento. Devo destacar que este foi um grande diferencial do projeto: os alunos podiam participar, estar presentes a todo o momento, conhecendo os bastidores e as pessoas envolvidas. Uma das minhas funções era acompanhar os palestrantes e oficineiros às suas respectivas salas ou locais de trabalho. Foi assim que eu descobri as Ciências Sociais.

Apesar das aulas de Metodologia de Pesquisa, específica do curso de Técnico em Administração, com a Professora Angélica Lyra, que também era a organizadora das Semanas, eu apenas fui ter noção que havia um curso universitário dessa ciência que há pouco havia descoberto quando tive contato com os estudantes de graduação e estagiários que visitaram minha escola naquela semana. Estes estudantes iam em grande maioria realizar oficinas. Seja em grupos, ou sozinhos, eles falavam de diversos assuntos um mais interessante que o outro: sociedade, mídia, política, cultura, gênero, questões raciais, desigualdade, globalização, falavam de teóricos e cientistas que naquela época seus nomes eu não conhecia.

Confesso que aproveite a oportunidade de estar auxiliando na organização e no registro fotográfico para dar uma espiada em algumas oficinas. Queria estar em todos os lugares! Os nossos oficineiros faziam uso de televisão, data show, trabalhavam com músicas, vídeos, alguns traziam diversos materiais impressos diferenciados. Era algo fora da rotina, mas mais que isso, era uma diversidade de formas que poderíamos pensar a nossa realidade. Em uma das conversas com alguns desses estudantes um deles me falou do curso de Ciências Sociais, de suas possibilidades e me indicaram pesquisar a ementa do curso no site da UEL. Eu passei um bom tempo fazendo isso. Foi quando eu decidi que queria ser Cientista Social.

No ano de 2009 esperei ansiosamente pela III Semana de Sociologia e de Humanidades, em que o título foi substituído, a partir da integração de outras áreas que participam. Isso ocorreu nos dias 03, 04, 05 e 06 de novembro. O tema deste ano era "*diversidade, ética e desigualdades – encontros e desencontros e ocorreu nos dias*". O projeto havia atingido maturidade, assim como eu, agora aluna do 3º Ano do ensino Integrado, já compreendia a organização, o andamento, a finalidade do evento, assim

como tinha traçado a perspectiva profissional que queria seguir. Aquele evento foi para mim um laboratório onde procurei tirar qualquer dúvida que ainda me restava.

Por coincidência, ou não havia, sido designado às turmas de 3º e 4º anos de Técnico em Administração a produção de um vídeo documentando a relação entre a Escola e o Mundo do Trabalho. Durante os quatro dias da Semana tivemos oficinas com os 3 acadêmicos da UEL, dois de Ciências Sociais e um mestrando em História Social que elaboraram com nossas turmas o processo de produção e documentação de um vídeo, assim como reflexões e discussões sobre este assunto tão presente nos cursos de Administração, porém com o foco na historiografia e na crítica social. Debatemos elementos da Teoria Marxista sobre mais-valia, alienação, exploração do trabalhador, olhamos para a história com seus contextos, sujeitos e consequências. Foi incrível. Nos deparamos com duas faces de uma mesma moeda, olhamos para nossa própria escola e realmente pudemos vê-la para além da aparência. É incrível o que as pessoas podem relatar quando se propõe ouvi-las.

O documentário foi apresentado na atividade cultural do último dia do evento. É importante registrar que todos os anos nas Semanas de Sociologia, Filosofia e Humanidades foram realizadas diversas apresentações musicais, teatrais, danças, exposições de painéis, desenhos, charges, frases, redações, e toda e qualquer expressão dos alunos ou convidados eram bem-vindos. Este era o grande momento, principalmente para que talentos da própria escola fizessem suas apresentações. Outras apresentações que me recordo foram as realizadas com o Teatro do Oprimido, estes não fizeram apenas peças teatrais, mas também oficinas onde nos mostraram um pouco do trabalho por eles realizado, seus integrantes e suas histórias de vida que se misturavam com os assuntos abordados nas composições do grupo.A exibição do nosso documentário foi um momento de empolgação, foi um trabalho realizado peles alunos, onde nós estávamos presentes, assim como os professores e funcionários daquela escola. Hoje eu uso este vídeo em sala nas aulas sobre Trabalho e Sociedade, surpreendo meus alunos, mostro para eles que eu fui aluna também, partilhamos daquele espaço e daquela realidade, o que podemos ver além das aparências? Isso tem sido uma experiência muito proveitosa.

Os três oficineiros que acompanhei naqueles dias foram essenciais para minha perspectiva. Abertos às dúvidas e dispostos a me mostrar como era o curso de Ciências Sociais, os rumos e caminhos que eu poderia tomar, a relação e diferenças entre Antropologia, Ciência Política e Sociologia, e também me incentivando a estar na UEL enquanto acadêmica nos próximos anos. Era para eu, enquanto comissão organizadora auxiliá-los naqueles dias, porém a maior ajuda foi a que eles me dispuseram. A III Semana de Sociologia e Humanidade foi quando não tive mais dúvidas que eu seria Cientista Social.

No meu último ano como aluna do Colégio Estadual Olavo Bilac foi realizada a IV semana de Sociologia e humanidades nos dias 08, 09 e 10 de setembro de 2010. O tema era "*Sociedade, Economia e Meio Ambiente: Tripé para o Desenvolvimento Sustentável".* Este ano melhor me recordo das pessoas que por lá encontrei, talvez porque nos anos que se seguiram pude reencontrar muitas delas. Também puder

participar de palestrar e oficinas excelentes. Umas delas inclusive ainda me inspiram a preparar minhas aulas sobre meios de comunicação em massa e indústria cultural. Um dos detalhes interessantes das Oficinas era a sua interdisciplinaridade: estudantes de jornalismo, direito, geografia, história, filosofia ou mesmo de outras áreas que não tive o prazer de conhecer trabalhavam lado a lado nas oficinas, o que ampliava ainda mais as perspectivas sobre os seus temas. Outra contribuição dessas oficinas interdisciplinares foi para minha atuação nos anos de 2011 a 2013 em que trabalhei como professora de Sociologia no Cursinho Especial Pré-Vestibular da UEL, onde são realizados em diversos momentos durante o ano a abertura para aulas com a contribuição de duas ou mais disciplinas em diálogo.

Todos os anos eram selecionados desenhos e charges dos alunos que estampavam os cartazes e ilustravam os Anais. Este ano em especial houve um concurso de redações, diversas produções foram apresentadas, e inclusive uma redação que eu produzi foi homenageada nos Anais daquele ano. Este pedaço singelo de reconhecimento foi um grande momento para mim, era o enlace de 8 anos que estive naquele colégio e de 4 anos do Projeto Semanas que eu participei com entusiasmo, o que considero os melhores momentos que pude experimentar como aluna. Foi naquele ano que prometi que nos próximos eu voltaria para aquelas semanas, mas não mais como espectadora.

Nos anos que se seguiram pude estar em várias semanas de Sociologia das Escolas da Rede Pública de Londrina, onde trabalhei com temas como desigualdade, direitos humanos, racismo, questões de gênero, estigmas sociais, identidade e diversidade cultural, globalização e movimentos sociais. Convidei amigos de outras áreas para que participássemos juntos de modo interdisciplinar e também auxiliei amigos em suas primeiras atuações em sala de aula. Conheci, experimentei e observei diferentes realidades de escolas, salas de aulas e alunos.

Desde meu contato com a Sociologia, minha motivação para atuar na área e a prática docente esteve marcado pelas Semanas, para mim foi consubstancial esse projeto tanto no passado quanto no presente. Hoje sou professora estatuária da rede paranaense de educação e sei que cheguei aqui apoiada em todos aqueles que tive o prazer de conhecer e me inspirar. Agradeço a todos eles, ainda que não me recorde muitos nomes, seus rostos estão presentes na minha memória. Agradeço a todos do Projeto LENPES, um grande laboratório durante a minha graduação, e às Professoras Ângela Maria de Sousa Lima, grande entusiasta e coordenadora do LENPES, à Maria José de Rezende, minha orientadora e veterana presente em todas as Semanas de Sociologia e à Angélica Lyra de Araujo que esteve comigo desde o começo, às três, sempre presentes e me inspirando, o meu muito obrigada.

Referência

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Relato de experiência da Geografia nas Semanas de Humanidades

Lucilene de Souza Del Fraro[1]

"Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra"
(Paulo Freire)

A célebre obra de Yves Lacoste "A Geografia - Isso Serve Em Primeiro Lugar para Fazer a Guerra" (1989) define bem um dos estudos desta ciência que prima por conhecer o espaço habitado e outros que se fazem necessários para fazer uso de seus recursos, conquistar novos territórios, analisar ações e consequências de ações antrópicas e naturais.

A Geografia é uma ciência que se ocupa da análise do Espaço Geográfico, sua transformação pelo e para o homem nas relações sociais, econômicas, culturais travadas neste espaço que denominamos planeta Terra. O mesmo estudo vem acompanhado de outras categorias geográficas como Lugar, Território, Paisagem cujo olhar leva a compreensão das realidades postas. É próprio da Geografia uma leitura de espaço tal qual um texto espera-se a interpretação, problematização e análise crítica da realidade observada.

Para isso lança mão de praticas pedagógicasvariadas sendo que o campo é aquela onde teoria e prática se encontram de forma harmoniosa por partir de uma realidade conhecida pelo observador em diferentes escalas para análises (local, regional, global), estudo de rochas, vegetação, hidrografia, uso do solo urbano ou rural, processos erosivos mudança da paisagem. Nas Diretrizes Curriculares do Paraná aponta para a importância do campo na forma de "[...] analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local bem delimitada para investigar a sua constituição histórica e realizar comparações com os outros lugares, próximos ou distantes (2008, p. 80-81).

Esta leitura do espaço vivido relaciona os conteúdos apresentados por todas as áreas humanas e exatas oportunizando a transdisciplinariedade de forma a priorizar uma aprendizagem aprofundada da área estudada gerando a identificação de problemas, propondo soluções as instancias responsáveis. "Quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos [...]" (SANTOS, 1988, p. 13).

Milton Santos, em seu livro Metamorfoses do Espaço Habitado alerta para especificidade criada a partir do processo de globalização gerando nos indivíduos quando entendendo seu *lócus* o sentimento de pertença ao local, sua peculiaridade, a própria identidade cultural confrontando-a com outras escalas (local, regional, global).

[1] Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: ldfraro@gmail.com

> Atualmente, com a internacionalização das técnicas, daprodução e do produto, do capital e do trabalho, dos gostos e do consumo, a mundialização das relaçõessociais de todos os tipos (econômica, financeira, política) é a garantia de universalidade que permitecompreender cada fração do espaço mundial em função do espaço global (SANTOS, 1988, p. 12).

Se por um lado temos um processo de mundialização de comunicação, trabalho, culturas por outro lado a diferenciação de cada porção do espaço nas suas singularidades. A análise destas diferenciações requer olhares variados por parte do observador, gera uma maior aproximação entre as Ciências e colabora para umavisão holística dos temas abordados onde são tratados de forma a dar suporte para o entendimento do conhecimento de sala de aula.

A utilização de outros instrumentos como fotografias, memórias relatadas, musicas, poemas, obras de literatura, imagens de satélites, veem a auxiliar na compreensão de mudanças no espaço físico do rural e urbano, aí entrelaçada ao conhecimento histórico, o entendimento das relações sociais, econômicas, ambientais do espaço geográfico venham a complementar conhecimento apresentado em sala de aula oportunizando discutir e aprender assuntos correlatos. Exemplo disto vem a ser a oficina Segregação no Espaço Urbano (2009) que trata de como no solo urbano se personifica separação de classes por seu poder aquisitivo, cultural e de ascendência através da localização de moradia em áreas periféricas, de baixos valores comerciais, de terrenos acidentados, com linhas de transporte cuja integração da rede não apresenta horários adequados entre outros.

No livro O Cortiço de Aluísio de Azevedo (1997) é retratado a urbanização carioca durante a expansão industrial no século XIX. A segregação é posta quando se descreve a moradia, as características dos bairros, a musicalidade das diferentes classes sociais, a descrição das personagens, o mesmo bairro citado na obra hoje é o Morro Dona Marta. A abordagem geográfica é feita com imagens satélites, coordenadas geográficas, agentes urbanos no remodelamento da cidade, a industrialização, a imigração e as diferentes culturas que convivem neste espaço do cortiço de João Romão.

A participação nas Semanas de Humanidades colabora para uma explanação diferente do cotidiano escolar enquanto um recorte sobre determinada temática que nem sempre é discutido em sala, a vida, o pensamento, a obra de um autor. O trabalho conjunto de docentes de diferentes disciplinas da grade com artesanato, como a oficina de "Fuxico" (2008), onde Geografia e Matemáticafocaram em geometria e a origem da manufatura, a cultura nordestina e a tradição do bordado luso numa colcha de retalhos cultural. Outro exemplo de trabalho multidisciplinar foi o minicurso África: uma visão negrocêntrica (2007), organizada pelas disciplinas de Geografia, Artes, Matemática, Biologia, História e Língua Portuguesa onde a localização, histórias da literatura africana, a religiosidade, a simbologia das cores, a relação de divindades religiosas com a hidrografia do continente, a origem dos metais, sistemas numéricos, conhecimento de ervas medicinais, do reconhecimento e valorização da beleza desta matriz formadora da população brasileira.

Muito se doou e aprendeu com as Semanas de Humanidades, valoroso projeto que resgata a alegria do ensinar e aprender, do compartilhar conhecimentos de forma simples, participativa. Vimos nos corredores o empenho de monitores sorridentes em recepcionar palestrantes, ministrantes e oficineiros, o movimento tal qual formiguinhas dos discentes em organizar a escola, dos docentes em organizar um café, oficinas, a buscar e sugerir temas, as ideias do trabalho conjunto, a repercussão em outros colégios a buscar participar deste momento de feliz aprendizagem. Assim como as pequenas abelhas realizam sua coleta, polinizam e transformam pólen em doce mel que outras semanas de humanidades surjam incentivando a polinizar mentes e corações, transformando o processo do saber num processo nutritivo, rico e deleitoso.

Referências

AZEVEDO. Aluisio. O Cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: http://livros.universia.com.br/2012/10/17/baixe-gratis-o-livro-o-cortico-de-aluisio-azevedo/. Acesso em: 15/02/2006.

LACOSTE, YVES. *A Geografia:* isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. PAPIRUS. São Paulo, 1989.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia pequena historia critica*. ANNABLUME. São Paulo.Edição 21, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica.* Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*: fundamentos teórico e metodológico da geografia. HUCITEC.São Paulo 1988.

_____. *Por uma outra globalização do pensamento único a consciência universal.* Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/Sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2011.

Semana de Sociologia e humanidade nas escolas da Rede Pública - Colégio Estadual Olavo Bilac, alguns apontamentos

Samuel Moreira Pavan[1]

Introdução

O presente artigo pretende a luz da teoria crítica, trazer alguns apontamentos do trabalho realizado pelo LENPES / PROEX UEL / GEEMAS, intitulado "Semana de Sociologia e Filosofia nas escolas da rede pública" e posteriormente renomeado para que houvesse maior interação nas disciplinas da área de humanas para "Semana de Sociologia e Humanidades nas escolas da rede pública" que aconteceu nos anos de 2007 até 2011, no Colégio Estadual Olavo Bilac Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal da cidade de Ibiporã-Pr, sobre o nome: "Semana de Sociologia e Humanidades do Colégio Estadual Olavo Bilac".

Este texto tem por objetivo analisar a partir dos: temas e objetivos da semana, que se propõe a ser uma forma de interação entre escola pública e Universidade, trazendo aos alunos desta instituição, diferentes metodologias dentro do universo das Ciências Sociais e demais humanidades de maneira que a interdisciplinaridade ocorra com as diferentes áreas das ciências Humanas.

Buscou-se contextualizare história do colégio, para em seguida a partir de um relato de experiência do próprio autor, fazer uma breve analise do projeto nesta instituição, analisando as diferentes temáticas, objetivos, palestras e oficinas, buscando contextualizar com autores como SILVA (2009), GASPARIN (2012), FERNANDES (1979), MILLS (1975).

Histórico e contextualização do colégio

O Colégio Estadual Olavo Bilac – ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal oferece os cursos da Educação Básica do Fundamental: 5ª a 8ª, Ensino Médio e Profissional (Integrado e Subsequente). Foi instalado em 11 de março de 1957com denominação de Ginásio Estadual de Ibiporã.

Em 1961, Prefeitura Municipal de Ibiporã doa ao Estado do Paraná a quadra 84 da planta oficial da cidade, com área de 13.125m2, para a construção da sede própria do Ginásio Estadual de Ibiporã, já em 1967 o Colégio Estadual de Ibiporã é transferido para sua sede própria, onde permanece até hoje.

[1] O autor é licenciado em Ciências Sociais pela UEL - Universidade Estadual de Londrina, bacharel em Administração pela UEL, especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina, aluno do curso de especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa e docente do ensino médio do Estado do Paraná nas disciplinas de Sociologia e Gestão no Colégio Estadual Olavo Bilac Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal. Contato: samuelpavan@hotmail.com

Em 1965 o Ginásio passa a ser denominado Colégio Estadual de Ibiporã, ministrando ensino de 1º e 2º Ciclos. Este segundo Ciclo durou até 1979,quando se forma a última turma, em 1968, a escola passa a ser denomina do Colégio Estadual Olavo Bilac.

Em 1978, são autorizados os cursos de 2º Grau: Básico em Saúde, Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério, Básico em Saúde e Técnico em Contabilidade começam efetivamente em 1978 e o curso Técnico em Magistério começa em 1980.

A em 1998 a extinção dos cursos Auxiliar/Técnico em Contabilidade e Técnico em Magistério. A extinção ocorreu de forma gradativa desde 1997 encerrando-se no final do ano letivo de 1999, com a formatura do último 4º ano dos dois cursos. De forma que em 1999 é implantado o Ensino médio em substituição a todas as formas anteriores de 2º Grau.

Em contraposição ao fechamento em 1998 em 2004, o Conselho Estadual da Educação, que autoriza o funcionamento e consequente credenciamento do Colégio para ofertar o Curso Técnico em Gestão Empreendedora – Área Profissional Gestão, a partir do 2º semestre de 2004.

Como forma de expansão dos Cursos Técnicos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação em fevereiro de 2005 o Colégio passa ofertar os Cursos: Técnico em Administração Integrado de 4 anos nos períodos matutino e noturno e na modalidade subsequente de 1 ano e meio somente no período noturno; Curso Técnico em Meio Ambiente integrado no período matutino e subsequente noturno.

Em 2007 deu-se a implantação do Curso de Formação de Docente, Integrado de quatro anos, no período vespertino. A denominação Do Colégio passa para: Colégio Estadual Olavo Bilac, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal. Já em 2010 inicia com dois novos Cursos na Modalidade subsequente: Técnico em Logística e Técnico em Química. Que tiveram as primeiras turmas formadas em Julho de 2011.

O Colégio esta situado à Avenida dos Estudantes, n. 777, no centro da cidade de Ibiporã, e por estar localizado na região central, recebe para o ensino médio regular alunos também desta região por conta do georreferenciamento que a Secretaria de Educação utiliza para alocar os alunos nas escolas mais próximas de sua residência, já os alunos que estudam nos cursos profissionalizantes, podem vir de qualquer região da cidade, o que geralmente ocorre, pois os alunos que estudam nesta modalidade de ensino vêm de regiões mais periféricas da cidade, já os alunos das áreas centrais optam na maioria das vezes pelo ensino médio regular.

Segundo dados do PPP – Projeto Político Pedagógico da escola foi realizado uma pesquisa por amostragem, onde se coletou dados para o levantamento da clientela escolar do Colégio Estadual Olavo Bilac Ensino Médio e Profissional, no município de Ibiporã, totalizando 405 alunos entrevistados.

Foi constatado que 68 das famílias pesquisadas têm de 3 a 5 pessoas na mesma casa; 62 moram em casa própria e as demais em casas alugadas,financiadas ou cedidas.Os pais trabalham em diversas profissões tais como: marceneiros,eletricistas,

motoristas, comerciantes, caminhoneiros, pedreiros, ajudantes de serviços gerais. São poucos os que se declaram autônomos: vendedores, construtores, pequenos industriais, borracheiros, telefonistas, guardas, vigilantes, agricultores, agentes de saúde, cobradores e cabeleireiros. As funções auxiliares de pedreiro e carpinteiros são muitas vezes trabalhos temporários.

Quanto a escolaridade dos pais, 15 nunca estudaram, 84 possuem ensino Fundamental incompleto, 12 possuem ensino médio completo e 2 com ensino superior, diante disso, concluímos que os pais podem oferecer pouca ajuda aos filhos, visto a precariedade e insuficiência dos conhecimentos obtidos. Os alunos são de famílias com razoável poder aquisitivo, mas, no entanto, não investem em cursos extracurriculares, o que poderia auxiliar o aluno para adquirir maiores experiências e conhecimentos.

Atualmente o colégio conta cinquenta e cinco turmas e com 1562 alunos, matriculados tanto no fundamental, ensino médio regular, profissionalizante integrado, subsequente, normal/magistério e Celem[2].

Pode-se perceber que o colégio tem um histórico de luta pela educação profissional pública e de qualidade, pois de a década de setenta do século passado oferece cursos nesta modalidade, sofreu com o fim dos cursos profissionalizantes em meio a governos de neoliberais, e em 2004 com a retomada e expansão dos cursos profissionalizantes no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, também retoma sua história.

Relato de Experiências e Apontamentos

A Semana de Sociologia nas Escolas da Rede Pública, um projeto do LENPES – Laboratório de Ensino e Pesquisa de Sociologia têm trazido grande ânimo para o fortalecimento da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, na região de Londrina-PR.

Depois de um percurso nebuloso desta disciplina por anos a fio, ela vem se consolidando dentro do ensino médio. Pois a partir da resolução n.º4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE). Esta norma teve como fundamento o Parecer n.º 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, regulamentando o inciso III, do §1˚, do art.36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB (Lei n˚ 9.394/1996).

Que estabelece o prazo máximo para a adequação dos sistemas ao que determina a Resolução nº 4/2006 é de um ano, contado de sua publicação. Ou seja, a partir de 16 de agosto de 2007, todo estudante de ensino médio pode exigir a inclusão de tais disciplinas em sua grade curricular, devendo as escolas e os sistemas de ensino adotar imediatas medidas para o cumprimento desse direito educacional, quando ela entra definitivamente no contexto escolar, a priori em duas séries do ensino médio, depois em deve estar nos três anos desta modalidade de ensino.

[2] Dados extraídos do site do NRE Londrina: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/ensino/turmasMatriculas.xhtml. Acesso em: 28/05/2015.

Neste momento a luta travada por Florestan Fernandes, começa a se consolidar enquanto lei, porém ainda faltava campo de estudo da disciplina enquanto licenciatura, e projetos como o trazido pelo LENPES das "Semanas de Humanidades" vêm trazer legitimidade para esta luta, e propiciar aos alunos como do ensino médio como relata Florestan na passagem abaixo:

As atividades dos indivíduos, dos grupos e das instituições sociais, de importância dinâmica para a conservação ou a alteração do *status quo* na sociedade de classes, polarizam-se em torno de atitudes e motivações que relacionam os interesses e os valores sociais de cada classe ao significado patente e aos efeitos presumíveis antecipadamente das tendências à mudança social progressiva. As classes sociais dominantes procuram amparar essas tendências na medida em que elas favoreçam ou não interfiram com seus interesses e valores sociais. Isso quer dizer, em outras palavras, que há ampla margem de atuação construtiva para os representantes dessas camadas sociais nos períodos de formação e de expansão da sociedade de classes. As classes sociais subordinadas apegam-se e fomentam as mesmas tendências segundo móveis sociais mais amplos e íntegros, que chegam a estimular até a emergência de atitudes radicais de defesa do desenvolvimento social. Embora nem sempre compreendam, no seu devido alcance, as inovações que redundem em ampliação das técnicas sociais de controle, revelam especial acuidade às aplicações delas que beneficiem a coletividade como um todo (FERNANDES, 1979 p.336-7).

Para Florestan, a atividade das instituições sociais que alterem a dinâmica do *status quo* da sociedade, estão sempre legitimadas pelos interesses das classes dominantes no interior do desta sociedade. Portanto a inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio visa entre outras coisas à alteração desta dinâmica, tornando os alunos, futuros cidadãos desta sociedade mais conscientes de seu papel nesta. Porém as classes dominantes tendem a ver toda e qualquer alteração que possa interferir em seus interesses, de maneira que as classes subordinadas venham fomentar essa tendência defendendo até interesses antagônicos aos seus, devido a força com que as classes dominantes legitimam seus interesses em detrimento de outros.

A Sociologia no ensino médio visa diminuir esta força e municiar os estudantes do secundário de ferramentas para o enfrentamento desta realidade social, que estão expostos. Mas o professor de Sociologia deve estar preparado para buscar diferentes metodologias e o que elas poderão provocar nos estudantes como revela Silva (p.12):"*O ensino de Sociologia poderia provocar o estranhamento em relação à sociedade não só com os alunos, os jovens e adultos do ensino médio, mas também com os professores, trabalhadores das escolas e sociedade em geral*"

Assim é importante pensar em projetos como o da Semana de Sociologia e Humanidades no ensino médio, pois é uma forma de atrair o aluno para temas emergentes dentro da atualidade, através dos pensadores clássicos e contemporâneos, desenvolver neste aluno a imaginação sociológica como revela Mills:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida intima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...] (MILLS, 1975, p.11-12).

O quadro 01 traz os temas das cinco edições que o Colégio Estadual Olavo Bilac da cidade de Ibiporã-Pr realizou juntamente com o LENPES, analise deste demonstra como o nome da semana se transformou de Semana de Sociologia e Filosofia, para Semana de Humanidades, pois a partir de 2009, se transforma em um trabalho multidisciplinar, elencando as disciplinas das áreas das humanidades.

semana	tema	datas	ano
I semana de filosofia e Sociologia	***Conhecer, Refletir e Agir com Interdisciplinariedade***	08, 09 e 10 de outubro	2007
II semana de Sociologia e de filosofia	***Brasil um País de muitas faces***	17, 18 e 19 de novembro	2008
III semana de Sociologia e humanidades	***Diversidade, ética e desigualdades - encontros e desencontros***	03,04,05 e 06 de novembro	2009
IV semana de Sociologia e humanidades	***Sociedade, e Economia e Meio Ambiente: tripé para o desenvolvimento sustentável***	08,09 e10 de setembro	2010
V semana de Sociologia e humanidades	**As Interfaces Entre Cultura e Ciência e I mostra científica e cultural**	08,09 e10 de agosto	2011

Quadro 1: Temas das Semanas

Os motes de cada semana refletem os diferentes momentos históricos, sociais e culturais daquele momento, como demonstra o Quadro 02, apresentando os diferentes objetivos das Semanas I, III, IV e V, revelando que na primeira semana o objetivo maior era pensar o homem contemporâneo, dentro de uma premissa do diálogo, na formação do homem enquanto ser humano, a partir de um processo de socialização. Enquanto que na terceira semana o foco é a diversidade humana, étnica, a exclusão social, econômica e política na sociedade daquele momento.

Já na quarta semana o foco foi o progresso, desenvolvimento e sustentabilidade, tendo o meio ambiente como centro do processo e a degradação sofrida por este

em nossa sociedade como foco. E por fim a quinta e semana, os objetivos nos levam a pensar a cultura e a ciência, um fazer científico através de uma primeira mostra cientifica e cultural, apresentando o mundo do fazer ciência aos educando.

SEMANA	OBJETIVO
I SEMANA DE FILOSOFIA E Sociologia 2007	Tem por objetivo contribuir na formação do ser humano em sua totalidade, em cada um de nossos estudantes e também nos demais membros de nossa organização escolar, a medida que possibilita a tais atores o reconhecimento da perene dialogicidade entre os diversos campos que formam o conhecimento humano. Isto porque, só esta dialogicidade é capaz de atender e resolver os principais anseios e problemas do homem contemporâneo de estimular a solidariedade e uma visão abrangente acerca da realidade.
III SEMANA DE SOC. E HUMANIDADES 2009	Através desta temática pretendemos levar a comunidade bilaquiana a compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político, e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual. Também almejamos levá-los a conhecer o desenvolvimento das diversas formações históricas ocidentais de exclusão social, econômica e política, a fim de conscientizá-los a uma prática transformadora e critica na sociedade brasileira.
IV SEMANA DE SOC. E HUMANIDADES 2010	Levantar alguns problemas que estão afetando a vida do Planeta Terra, através do projeto Economia, Sociedade e Ambiente, o Tripé para o desenvolvimento sustentável. Qual é o real significado do Progresso? O impacto ambiental é o preço a se pagar pelo desenvolvimento econômico? É possível progredir sem degradar o ambiente e colocar em risco a perpetuação da humanidade? Quais ações são possíveis de serem realizadas? Tais questionamentos devem trazer uma nova ética, individual e coletiva, capaz de modificar as relações entre as pessoas, entre estas e o ambiente.
V SEMANA DE SOC. E HUMANIDADES 2011	Têm por objetivos: debater temas próximos da realidade de educandos, a partir de abordagens sociológicas, antropológicas, políticas, culturais e pedagógicas; correlacionar os acontecimentos históricos e culturais às mudanças econômicas com as novas formas de produção e consumo, em uma visão macro e micro econômico, superando as crises no mercado financeiro; desenvolver intelectual e artístico dos discentes, a partir da pesquisa, levá-los a uma reflexão do momento histórico vivido, elaborando a construção do espaço, analisando a ideologia que permeia este tempo histórico e as relações sociais; promover uma integração maior entre a universidade e as escolas públicas do NRE de Londrina; produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e dos debates realizados pelos professores neste encontro; refletir sobre o papel da Sociologia na formação do jovem e do adolescente, no contexto do Ensino Médio, identificando as possibilidades e os limites do ensino desta disciplina no atual contexto sócio educativo; e por fim, visualizar possíveis caminhos para construção de uma educação pública transformadora, emancipatória e de maior qualidade.

Quadro 2: Semanas x Objetivos

Como professor da instituição, fiz parte integrante das III, IV e V Semana de Humanidades do Colégio Estadual Olavo Bilac da cidade de Ibiporã, pois ingressei no colégio a partir do ano de 2009. A semana sempre foi pensada em conjunto com a Universidade, direção do colégio, pedagogos, professores de Sociologia, filosofia e demais disciplinas da área das ciências humanas e coordenadores de cursos técnicos, analisando cada mote, objetivos, forma de realização, palestras e oficinas para os alunos.

Observamos que é muito difícil pensauma semana de atividades com alunos, professores e até mesmo a comunidade, pois infelizmente poucos professores conseguiam contribuir de fato, por falta de tempo ou desinteresse. Outro problema na formulação da semana era tentar incluir os cursos de educação profissionais, pois eles muitas vezes eram pensados pelos professores da área específica (administração, logística, meio ambiente, química e magistério) como aulas perdidas e não como uma experiência pedagógica e de aprendizado. Algumas vezes o profissionalizante subsequente noturno acabou ficando sem a atividade por se tornar difícil a inclusão pela resistência de alguns professores.

Desta forma ou ficavam sem palestras e oficinas ou muitas vezes as palestras para este público se tornavam muito especificas, diante dos conteúdos dos professores, diferente da proposta das "Semanas", acabando que mais para o ensino médio palestras com temas sociológicos, promovendo a aproximação da disciplina a sua realidade social.

De qualquer forma estas "Semanas" eram muito aguardadas pelos alunos, pois sabiam que poderiam contribuir efetivamente nela, trabalhariam efetivamente na organização e até com as palestras e oficinas.

As temáticas trazidas pelas "semanas" estavam contextualizadas na área das Ciências Sociais, porém os palestrantes e oficineiros eram professores da própria escola, alunos e professores da UEL. Mas a base da semana é trazer conhecimento cientifico, a partir da realidade do aluno e com temas relevantes para apropriação da cidadania, diminuição de preconceitos, e criação de uma atitude mais crítica em relação a sociedade que esta posta.

Para tanto, é preciso compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces, como versa Gasparin:

> Este fazer pedagógico é uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. Cada Conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de forma adequada Gasparin (2012 p. 4-3).

Acredito que estas "Semanas" puderam demonstrar aos alunos como as Ciências Sociais, mesmo com os autores mais clássicos Marx, Durkheim e Weber, são atuais para uma melhor compreensão da realidade, como relata Silva (2009 p. 20).

Como exemplo, desta diversidade e interdisciplinaridade são demonstrada em alguns dos temas das palestras e oficinas que ocorreram durante as semanas, vão desde

temas clássicos de problematização sociológica como: Classes Sociais, diversidade, globalização, movimentos sociais, desigualdades, até temas muito específicos para os cursos profissionalizantes como: Administração do tempo, ética ambiental, informática entre outros.

- Diversidade Cultural no Brasil Contemporâneo;
- Ética e Responsabilidade social;
- Brasil: Um País de Todos?
- Dilemas Ambientais;
- Violência Simbólica na Instituição Escolar;
- Desigualdades, Novos movimentos sociais no Brasil;
- Globalização e a Influência dos Meios de Comunicação;
- Movimentos sociais e Euclides da Cunha: Canudos Euclydes;
- Desigualdades e Movimento Sem Terra;
- O Papel da Família na Construção Identitária dos Jovens;
- Bullying;
- Segregação Urbana;
- Literatura e identidade negra;
- Violência e Escola: O manejo de recursos audiovisuais na produção de documentários para alunos de Sociologia no Ensino Médio;
- Análise da realidade a partir do jornal;
- Movimentos Sociais no Brasil Colônia até a República;
- Alguns Apontamentos acerca da Questão da Fome;
- Ética no Esporte;
- A Diversidade e a Desigualdade Regional: Um Debate da Sociologia Rural;
- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra: uma reflexão sobre ética e desigualdade econômica;
- Administração do Tempo e Qualidade de Vida;
- Mecanismos de Desenvolvimento Limpo – MDL;
- Bites, Bytes, Internet e Sociedade: Como entender o "Mundo Digital"?;
- A Cidade como *Locus* da Diversidade;
- Desigualdades nas Cidades;
- Diversidade Cultural das Classes Sociais;
- A Linguagem Informatizada como Meio de Comunicação;
- Ética nos Meios de Comunicação: uma discussão sobre a liberdade X Controle;
- Ética e Moral;
- O ser humano e seus valores;
- Ideologia e Alienação;
- As Representações do Imaginário Negro no Brasil;
- Desigualdade Racial;
- Experiência em Dubai;
- Responsabilidade Social: Ética, Desenvolvimento Social e Trabalho e Equipe;

- Desigualdades, Técnicas sociais de adestramento, manipulação e controle: uma discussão acerca do orgulho nacional brasileiro Romário de Assis Hipólito;
- Ética Ambiental;
- Responsabilidade Social;
- Violência e Escola: O manejo de recursos audiovisuais na produção de documentários para alunos de Sociologia no Ensino Médio;
- A construção de documentário a partir de contextos sociais;
- A infantilização do trabalho docente e a ética na educação infantil;
- Homossexualidade e Homofobia: Alguns Apontamentos;
- Análise sobre Diversidade Cultural;

Estes saberes como nos aponta Gasparin (2012 p. 4) "no mundo das divisões do conhecimento, das especificidades que possibilitam e, frequentemente, proporcionam a perda da totalidade, busca-se cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade" trazem a realidade social para o aluno e os correlacionam com o mundo a sua volta.

Em alguns aspectos os temas das palestras e oficinas trazem até aspectos de doutrinação de moral e ética, em outros relatos de experiências fora do país, são temas construídos pelos próprios professores do colégio que também participam tanto como oficineiros, quanto como parte integrante da comissão organizadora do evento.

Considerações Finais

A criação de projetos como este é muito importante para estreitar a conexão entre as diferentes modalidades de ensino, Escola e Universidade, leva novamente o professor a estar em contato com novas metodologias de ensino e diversificar conteúdos. É importante que projetos como este se expandam para as diversas áreas do conhecimento.

No colégio em questão o projeto findou-se, não tínhamos até ano passado professores suficientes para tocar um projeto desta magnitude, esta é uma construção coletiva de grande importância para a Sociologia enquanto instrumento de consolidação da disciplina no ensino médio.

Os professores de Sociologia se sentem de certa forma abandonados, por não possuir uma grande gama de produção didática sobre Sociologia no Ensino Médio, e estas atitudes como o projeto LENPES, o Projeto da Semana de Humanidades, traz a este professor tão carente de diferentes metodologias novas formas de trazer os diferentes autores pensamento clássico e os temas problematizados pela Sociologia aos alunos.

O mais importante é que este espaço proporcionado pelo projeto permite que os alunos os maiores interessados, possam ver a Sociologia como algo diferente e próximo da sua realidade social, trazer elementos para pensar a realidade de forma

crítica. Alguns alunos até mesmo se encantam pela licenciatura através do projeto e decidem se tornar professores, após participar do projeto.

A consolidação da disciplina de Sociologia só se dará com atitudes como esta, trazida pela Universidade em conjunto com as escolas públicas, e que coletivamente possam ampliar este campo do conhecimento. De forma que se possa compreender que a escola pública e o professor desta também produzem ciência, assim como na licenciatura, tão desprestigiada dentro do curso de Ciências Sociais em detrimento ao bacharelado.

Referências

FERNANDES, Florestan (1979). *Mudanças sociais no Brasil*. 3º. Ed. São Paulo, DIFEL.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica.* 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica.* Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
PPP – Projeto Político e Pedagógico do Colégio Estadual Olavo Bilac Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Fundamentos e metodologias do ensino de Sociologia na Educação básica. I*n: SILVA, Ileizi L. F. [et al.] Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa. Londrina: UEL; SET-PR, 2009. 453 p. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/LIVRO%20INTEIRO%20em%20PDF%20%20

Semanas de Sociologia e Humanidades do Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal

Marivône Regina Machado[1]
Gerson Mori[2]

Um breve relato sobre a história do Colégio

O Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal, pertencente ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, está localizado no município de Ibiporã, na Avenida dos Estudantes, 777, no Norte do Estado do Paraná, próximo à cidade de Londrina com aproximadamente 50.000 habitantes.

Em 11 de março de 1.957, foi fundado oficialmente o Colégio que teve como primeiro Diretor o Senhor Professor João Mormul que teve sua gestão entre 1.957 a 1.964, o sucederam: Sr. Joaquim Carvalho da Silva de 1.965 a 1.967, Sra. Zoraide Sabino Dal Molin de 1.968 a 1.977, Sra. Efrazohi M. Machado de 1.978 a 1.980, Sr. Walter A. Luchini de 1.981 a 1.982, Sr. José Laurindo Petri de 1.983 a 1.984, Sr. Célio Semprebom de 1.985 a 1.987, Sr. João Ibrahim Zacheo de 1.988 a 1.989, Sra. Maria Aparecida Cembranelli de 1.990 a 1.991, Sra. Tereza Fumiko Karimata de 1.992 a 1.995, Sra. Nilza Vargas Prudêncio Nalin de 1.996 a 2.001 e Sr. Gerson Mori de 2.002 até 2011.

Ao longo dos 58 anos de existência do Estabelecimento de Ensino a Tradição, Qualidade e Formação estiveram pautadas em iniciativas que fortalecessem a prática pedagógica, a participação dos alunos, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários e direção na busca de uma Educação de Qualidade.

Muitos foram os projetos desenvolvidos pela escola durante seus anos de existência, onde nos últimos anos devido as demandas escolares os eventos culturais foram sendo acrescidos na prática pedagógica, bem como a construção de uma Agenda 21, a Semana de Sociologia e Humanidades foi mais uma destas práticas. Como princípio de uma Gestão Democrática, e participativa onde os resultados e a avaliação das atividades, projetos e indicadores de qualidade são consequência do cooperativismo, da inter-relação, integração e participação de parceiros.

O resgate e valorização do Ensino Público de qualidade, maior participação de toda comunidade escolar no processo ensino-aprendizagem sempre foi nosso maior objetivo. Sabemos que a atuação de um gestor é fundamental para que as propostas sejam colocadas em prática, dando condições para que as práticas pedagógicas possam ser efetivadas. É neste espirito de colaboração que as semanas de Sociologia e Filosofia foram inseridas no calendário escolar.

[1] Professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: marivonemori@yahoo.com.br
[2] Professor da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Contato: gersonmori@yahoo.com.br

As semanas de Sociologia e Filosofia

Projeto organizado pela Universidade Estadual de Londrina, através departamento de Ciências Sociais, que busca despertar nos estudantes um novo olhar para a disciplina de Sociologia e áreas afins. Em nosso colégio foram realizadas cinco edições de 2007 a 2011, em uma parceria envolvendo a UEL e a Escola Pública.

A proposta desenvolvida neste projeto tem por fim, desenvolver a capacidade crítica em uma visão interdisciplinar abrindo um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento. Esta correlação de ideias proporciona tanto aos professores como alunos o despertar do protagonismo, que passam a organizar atividades lúdicas, mostras culturais, pesquisas, entre outras.

Nas edições realizadas na escola tivemos varias abordagens; em 2007 sob o tema "Conhecer, Refletir e Agir com Interdisciplinaridade", em 2008, "Brasil um País de muitas Faces" em 2009, "Diversidade, Ética e Desigualdades: Encontros e desencontros", em 2010, "Sociedade, Economia e Meio Ambiente: Tripé para o Desenvolvimento Sustentável" e em 2011, "As Interfaces entre Cultura e Ciência e I Mostra Científica e Cultural".

Destacamos a relevância deste projeto, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina através do Departamento de Ciências Sociais, que teve a sensibilidade de voltar o seu olhar para a escola pública, em uma experiência única, pois, a escola é um campo vasto de conhecimento e de pesquisa. E foi neste esforço coletivo, entre escola e Universidade que estes encontros foram possíveis. Esta iniciativa inovadora propiciou uma articulação entre equipe diretiva, pedagógica e o corpo docente, que através de encontros e debates criaram mecanismos de articulação da proposta.

O trabalho desenvolvido foi coordenado por professores de Sociologia da Universidade, que vieram até a escola para orientar e organizar um grupo de professores e alunos para coordenar as atividades, dando total liberdade para que os temas desenvolvidos fossem escolhidos pela escola, e pertinentes ao seu cotidiano.

Com a liderança da professora de Sociologia do Colégio Estadual Olavo Bilac – Professora Angélica Lyra de Araújo, os alunos e demais professores foram incorporando ano a ano a sistemática do projeto, que sempre contou com a participação dos alunos do curso de Ciências Sociais da UEL.

Ao serem organizadas as equipes de trabalho, os alunos do Ensino Médio, foram sendo inseridos no processo, onde também foram formados grupos que lideraram as atividades propostas, sendo orientados por seus professores. A dinâmica proposta foi muito interessante, visto que os professores foram motivados a participar das oficinas criadas para os alunos, ouvia-se muito dos professores, "Não sou capaz", "Nunca fiz uma oficina", mas com o incentivo da coordenação do projeto pouco a pouco os professores foram tomando "coragem" e se dispuseram a participar. Os resultados das oficinas foram de grande aprendizado tanto para professores como para os alunos.

Após o primeiro ano, a Semana de Sociologia e Filosofia, que posteriormente foi denominada - Semana de Sociologia e Humanidades foi inserida no Projeto

Político Pedagógico (PPP) da escola, pois, percebeu-se o envolvimento dos alunos e a crescente participação dos professores.

A cada ano, após serem escolhidos os temas, organizou-se um cronograma, para a realização de palestras, intervalos culturais, convites para que outras escolas participassem de apresentações culturais, e toda a logística dos espaços a serem utilizados, em um trabalho relevante dos coordenadores e dos alunos envolvidos. Ao longo destes cinco anos muitos foram os temas desenvolvidos, pelas diversas disciplinas, desde a elaboração dos folders da semana, concurso de desenhos, a escolha dos subtemas a serem trabalhados, ensaios de danças e de teatro, apresentações culturais, organização das oficinas.

Ao término de cada semana à coordenação dos professores da UEL, realizaram uma coletânea das atividades realizadas, organizando um caderno das mesmas com depoimentos de alunos e professores, sobre as palestras, oficinas e expressões artísticas. Sendo os mesmos disponibilizados para a escola depois de prontos.

Quando nos reportamos, sobre as questões do aprendizado proporcionado pela Semana, muitos são os ganhos, nos quais verificamos ao longo dos anos. Aqui enumeramos alguns: - A possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar; - O desenvolvimento de pesquisas tanto de professores como de alunos; - A possibilidade de protagonismo dos alunos ao realizarem shows de talentos, peças teatrais, danças, desenhos; fazendo com que a grande maioria dos alunos participasse, pois tinham a possibilidade de escolher temas, oficinas, apresentações que gostariam de participar - O reconhecimento do trabalho realizado por parte da comunidade; - O auxílio na formação identitária dos alunos, entre outros.

É evidente que dificuldades existiram como: a organização dos espaços, os materiais utilizados, a organização de *coffee break*, a disponibilidade de palestrantes, o envolvimento da equipe pedagógica, o olhar de estranhamento de alguns professores, mas estas dificuldades pontuais foram sendo superadas com o esforço coletivo de professores envolvidos, alunos e colaboradores da comunidade escolar, bem como o apoio incondicional da equipe diretiva, que sempre viu no projeto a relevância da proposta em estar possibilitando que as instâncias do ensino básico e superior fizessem um trabalho em conjunto, aproximando teoria e prática. Segundo FREIRE, (2011) "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (p.28).

Para concluirmos este breve relato, referendando a importância que este projeto trouxe para o Colégio Estadual Olavo Bilac – Ibiporã, pois, acreditamos que parcerias como esta deveriam ser estimuladas em todas as áreas do conhecimento, que as Universidades compreendam a importância deste trabalho conjunto, até mesmo para que conheçam mais a realidade da escola pública, e que também possam acrescentar novas práticas na formação acadêmica com a reformulação de seus currículos que muitas vezes se mostram distantes da realidade.

Toda iniciativa que venha trazer, cultura, abrir espaço de debates, possibilitar novas leituras de mundo, socializar os sujeitos envolvidos no processo, dinamizar a escola, abrir novas expectativas de aprendizado, enfim, contribuir para que nossos jovens estejam mais abertos e receptivos ao conhecimento, faz com que tenhamos esperança em uma educação de qualidade tão desejada por todos nós. Tudo se torna possível quando existem pessoas dispostas a contribuir e fazer à diferença. Que o Departamento de Ciências Sociais possa estar renovando seus esforços, neste vínculo Escola e Universidade, embora, somos conscientes das dificuldades encontradas para manter estes projetos vivos.

Referência

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários para a prática educativa. 43ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

LENPES. Disponível em: LENPES%20-%2002%20de%20dez-1.pdf. Acesso em: 28 mai. 2015.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli, *O Papel da Sociologia no Currículo do Ensino Médio* – Simpósio Curric e M. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20-%20Sociologia%20-%20Simposio%20Curric.%20E%20M.doc. Acesso em: 28/05/2015.

Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública: relatos e memórias

Claudinei Carlos Spirandelli[1]

Tenho grande admiração pelas professoras Ângela Maria de Sousa Lima, Angélica Lyra de Araújo e Maria José de Rezende. Quando convidado pela Angela a produzir este depoimento sobre minhas participações no Projeto de Extensão Semanas de Sociologia na Rede Pública, logo pensei em abrir as cortinas de memórias já meio falhas e ir revisitando os poucos e produtivos anos de experiência com essa empreitada. Resgatei lembranças tanto afetivas quanto técnicas. Dessa maneira, o texto pôde fluir mais naturalmente. E tal se deu, mesmo!

Foram tantos os encontros de que participei que perdi a conta. E fiquei pouco mais de dois anos, longe do período de uma década que as referidas professoras atuaram! Não obstante, a convivência somou em mim muita aprendizagem e experiência.

Mas, para além dos elogios às colegas (feitos, de resto, sem economia), lembro-me de que ajudei em eventos ministrando palestras, realizando oficinas e desenvolvendo temáticas que sempre entendi como pertinentes. Procurei fazer a minha parte – a qual entendo que tenha contribuído significativamente para parte do sucesso do projeto.

O que posso também explanar sobre as experiências de trabalho é a respeito do sentido da palavra tolerância: sabem todos que, a partir da ótica do diferente é que se consegue desenvolvê-la. Este foi um dos grandes tesouros que o projeto ajudou a disseminar, em minha humilde opinião, e também inspirador dos recortes dentro das temática sociológicas com as quais trabalhei.

Por definiçào, tolerância deve transcender particularismos. Deve mesmo, como um guarda-chuva ou cobertor, proteger a todos. Ninguém pode ficar de fora, senão tolerância não será. Esse, entendo, era um dos elementos que mais o projeto tinha como norte. Penso que tentei fazer valer tais máximas. Ou princípios, melhor dizendo.

Tolerância e democracia também são elementos gêmeos. Um não sobreviveria sem o outro, e é nessa filosofia que minhas intervenções, de modo geral, procuravam espelhar e disseminar, ou seja, um dos pilares e grande conquista da civilização ocidental.

De outro lado, tentei propor que a verdadeira educação é não fazer proselitismos, e que ela nem deve ser realizada com estes focos. Educação é, antes de tudo liberdade – isto sempre ensinei em minhas palestras. Liberdade para escolher o novo, liberdade para ficar com o velho ou com a tradição, mas liberdade sempre. Para além de um mero jogo de palavras, entendo que devemos todos fazer disso "profissão de fé".

Outro dos elementos importantes a perpassar minha trajetória no Semanas foi o tratamento sempre respeitoso dos corpos burocráticos das escolas: diretores, pedagogos, professores, servidores. De resto, tal pode ser devido ao modo como nos

[1] Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Contato: spirandelli@uel.br

fazemos representar – quem respeita, acaba por ser respeitado. Mas este era, antes de tudo, obrigação de um membro do projeto e da Universidade Estadual de Londrina. E de um docente. Estranho seria se fosse diferente.

Sem procurar originalidade nessas reflexões, dou prosseguimento à caminhada do andor. Nas palestras e atividades de que participei, os diversos grupos constituidores da sociedade brasileira foram vistos nas dimensões de suas histórias, de suas experiências sociais, culturais, étnicas, de seus ideários políticos e posições na estrutura social. Nessas adequações, expus disputas e dilemas que são suscitados por interesses contrários, enfrentamentos e tensões.

Tendo por base tais ponderações, propunha que os autores dessas constituições (Weber, Elias, Bourdieu, entre outros), apontavam para o fato de que atores sociais movem-se no âmbito de relações de poder, o que ajuda a tentar mostrar que, na sociedade moderna, no que se refere a interesses, todos pretendem, igualmente, interferir e influenciar aos que estejam dominando, de alguma maneira.

Desse modo, pude operar com as ideias de relações de poder, ações e relações sociais, estratificação, *habitus*, figuração *etc.*, mas é *mister* ressaltar que incorporei, de modo *crítico* e *nuançado*, esses diversos autores. Além disso, de minha parte, em momento algum foram feitas tentativas de "resgatar" gêneros, classes sociais, etnias, religiões, ou "oprimidos" em geral. Em síntese, retomo a referência de Florestan Fernandes[2] à importância do conhecimento em geral, bem como da Sociologia, no ensino secundário. Nessa menção se percebe o quanto faz diferença o domínio estratégico do conhecimento, do *ato de saber*, como mola propulsora para as vitórias dos indivíduos na sociedade moderna. Isso reforça a necessidade da boa formação de professores.

E, para tanto, é importante explicitar que as atividades no projeto *Semanas* também auxiliavam na formação de futuros professores de Sociologia, pois mesclavam-se com o acompanhamento das atividades dos alunos de licenciatura em Ciências Sociais. Nesses acompanhamentos e observações, percebia que, muitas vezes, os alunos da Universidade Estadual de Londrina, ao explicarem conceituações, ideias, noções, teorias, referiam-se apenas a autores, mas não às paternidades dos contextos sócio-históricos gedores dessas ideias. Tal situação, pôde, em parte, ser reparada.

Procurava me manter centrado em dois grandes grupos, quais sejam, o do público-alvo do projeto, em geral alunos do ensino médio e os nossos estudantes de Ciências Sociais. Eis, portanto, outro bom presente que o projeto me forneceu!

Outra de minhas preocupações no *Semanas* era a seguinte: sabe-se que, em Ciências Sociais, certas expressões e temas, se não forem bem conceituadas, dão margem a significados ou entendimentos errôneos; assim, uma explicação completa e o menos parcial possível é o que se deve perseguir. Isso me obrigava a ressaltar que o futuro professor não deveria ser correia de transmissão de partidos, ideologias e ideias militantes. Como ficaria o ensino religioso se cada mestre, malevolamente, expressasse

[2] FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. *In*: *A Sociologia no Brasil*: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 105-120.

sua religião? Seria desonesto e injusto para com as demais. Desse modo, em palestras e oficinas a alunos dos ensinos médio e superior, sempre procurei passar a ideia de que cada tema possui diversos lados, não apenas uma única forma de ser interpretado.

Relevo tudo isso pelo fato de alguns de nossos objetivos no curso de *Ciências Sociais* e nos eventos do *Semanas* serem os de iniciar os estudantes em raciocínios que os transformem em cientistas sociais e professores de *Sociologia* imbuídos de ideais científicos, humanistas e democráticos. É necessário evitar que sejam presa fácil do "canto de sereias" de apologias e proselitismos partidários, ideológicos, científicos ou religiosos, repita-se.

É dentro dessas considerações que se deve, permanentemente, defender a democracia, o Estado de Direito e a Constituição da República. A desobediência a rituais legais do Estado de Direito democraticamente constituído só interessa a fascistas e totalitários em geral. Desprovidos de normas legais que devem servir para todos, equanimemente, voltar-se-ia à barbárie original. Instituições devem ser discutidas, nunca depredadas.

Essa visão, desenvolvida nas atividades do *Semanas*, não apenas concorda com Florestan Fernandes, mas reafirma que o bom ensino (da *Sociologia* e de todas as outras disciplinas) pode ajudar no processo de democratização da sociedade brasileira, minimizando mazelas e disparidades socioeconômicas. O recorte referido também define minha linha pessoal de pesquisador.

Munido dessas práticas e temáticas, entendo que os conhecimentos e debates nas atividades do *Semanas* devem ter trazido novidades aos participantes de minhas intervenções, estimulando-lhes entendimentos críticos, democráticos e criativos sobre a realidade, bem como familiarizado-os com os futuros profissionais das Ciências Sociais.

Dentre os objetivos acadêmicos que procurei perseguir no projeto *Semanas*, os mais importantes estiveram ligados às seguintes temáticas: realização de estudos e análises que contemplavam autores e obras da produção nacional da Sociologia; ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade brasileira e a obra de cientistas sociais nacionais; e fornecimento, para os estudantes inseridos no projeto, de instrumentos e fundamentos do conhecimento científico sobre a realidade social, desenvolvidos pela Sociologia brasileira.

Em relação à minha participação e organização de eventos, junto ao *Semanas*, eis os principais em que tomei parte como organizador e/ou palestrante:

- II Encontro temático de Sociologia brasileira com professores da rede estadual de ensino de Londrina: Maria Isaura Pereira de Queiroz – trajetória de uma socióloga. 2011. Palestra.
- II Encontro regional de ensino de Sociologia e de filosofia: mostra de experimentações didáticas. 2010.
- Encontro temático com professores da rede estadual de ensino de Londrina – Florestan Fernandes uma vida dedicada à ciência. 2010. Palestra.
- III Jornada de humanidades: educação, trabalho e cultura. C. E. Maria do Rosario

Castaldi. 2009. Palestra: "A relação entre Universidade e Escolas de educação básica: vestibular e ENEM".

- II Jornada de Sociologia do C. E. Francisco Villanueva: os jovens plugados no mundo. 2009.
- III Semana de Sociologia e Humanidades do C. E. Olavo Bilac (Ibiporã-PR) - diversidade, ética e desigualdades: encontros e desencontros. 2009. Palestra: "Diversidade, diferença, desigualdade: pontos em comum".

Como docente temporário Universidade Estadual de Londrina, atuei especificamente nos anos de 2009 e 2010 na Licenciatura do curso de Ciências Sociais, com as disciplinas *Metodologia de ensino de Sociologia* e *Estágio supervisionado* e integrei os projetos de extensão *Lenpes*, *Geemas* e *Semanas*. Todas essas atividades se alimentavam e davam suporte indescritível para a realização das atividades do Projeto S*emanas*.

Acredito que a preparação e sofisticação da capacidade de ensinar deva ser uma busca constante do profissional docente. Tenho refletido sobre a questão de efetivar o desenvolvimento desse profissionalismo com o investimento de mais esforços didáticos na base, representada pelos primeiroanistas das Ciências Sociais. Mas, independente de os integrantes do *Semanas* serem primeiroanistas ou formandos, sempre procurei trabalhar neles a relevância de esforçarem-se para ser, no futuro, indivíduos profissionais e cidadãos detentores de mão de obra qualificada, o que os credenciaria para o ganha-pão e auxiliaria também para o aperfeiçoamento do restante da sociedade.

Finalmente, mas não menos importante, aproveito o espaço para parabenizar as professoras citadas (Angela, Angélica, Maria José, entre outras), que, muito mais do que eu, atuaram e trabalharam no projeto por essa década, com muito brilho, empenho e dedicação – empenho à ele, à educação e às Ciências Sociais como um todo.

Ao fim e ao cabo, aplausos a todos. E boas futuras "semanas" a todos...

Referências

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.* Petrópolis: Vozes, 1977, p. 105-120.

Semanas de Sociologia nas escolas públicas: um depoimento sobre o desenvolvimento de algumas atividades com os alunos do ensino médio[1]

Maria José de Rezende[2]

Introdução

Ao longo da primeira década do século XXI, tem sido retomado, com bastante força, um amplo debate sobre o papel da educação na geração de habilitação profissional e política para os jovens de modo geral. Contudo, essa discussão tem dado mais destaque aos jovens e crianças mais pobres que são privados de maiores oportunidades de renda e de perspectivas. Retirá-los da situação de privação e impotência passa a ser um dos principais desafios postos aos governantes, à sociedade civil organizada, aos organismos internacionais, às instituições escolares, entre outros. Como parte desse processo, A Declaração do Milênio (2000), de setembro de 2000, constituiu um pacto, comandado pelas Nações Unidas, em torno de algumas metas socioeconômicas que têm na educação um de seus pilares[3]. Mas, de qual educação os formuladores dos ODMs (Objetivos do Desenvolvimento do Milênio) estavam falando? De um processo educacional que fosse capaz de garantir oportunidades equânimes para todos os indivíduos.

Pode-se dizer que os ODMs reafirmam as estratégias de desenvolvimento humano que estão ancoradas no aumento das oportunidades educacionais para todos[4]. Alguns técnicos graduados das Nações Unidas (GRYNSPAN, 2010; KLIKSBERG, 1997; 2002) vinham insistindo, desde o primeiro RDH (Relatório do desenvolvimento Humano[5], em 1990[6]) – mas também antes - que a melhoria educacional, juntamente com a renda e o acesso à saúde, era essencial para construir processos efetivos de mudança social.

---

[1] As Semanas de Sociologia e Humanidades nas escolas públicas foram atividades coordenadas pela professora Ângela Maria de Souza Lima durante dez anos. A professora Angélica Lyra de Araújo teve também um papel fundamental na organização dessas atividades nos últimos 4 anos.

[2] Professora de Sociologia da UEL. Membro do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia). Doutora em Sociologia pela USP. Contato: mjderezende@gmail.com

[3] "Para aferir a longevidade, [o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano] utiliza números de expectativa de vida ao nascer. O item educação é avaliado pelo índice de analfabetismo e pela taxa de matrícula em todos os níveis de ensino. A renda é mensurada pelo PIB (Produto Interno Bruto) *per capita*, em dólar PPC (paridade do poder de compra, que elimina as diferenças de custo de vida entre os países). Essas três dimensões têm a mesma importância no índice, que varia de zero a um" (PNUD, 2010, p.1)

[4] O objetivo n.2 (Atingir o ensino básico universal) da Declaração do Milênio tem como meta "garantir, para o ano 2015, que os meninos e meninas de todo mundo possam concluir um ciclo completo do ensino fundamental" (Folha Informativa, 2005, p.3).

[5] O desenvolvimento humano é "um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam. Ela contrasta com as visões mais restritas, como as que identificam desenvolvimento com crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), aumento da renda per capita, industrialização, avanço tecnológico ou modernização. Essas cinco façanhas são obviamente importantíssimas como meios de expandir as liberdades. Mas as liberdades são essencialmente determinadas por saúde, educação e direitos civis" (Veiga, 2001, p.101).

[6] Os RDHs são publicados, um a cada ano, desde 1990. Até o presente momento, foram mais de 20 relatórios produzidos, os quais se encontram disponibilizados no site: http://www.pnud.org.br/rdh

Não há dúvidas de que as atividades das Semanas de Sociologia e Humanidades estão em sintonia, mesmo que não intencionalmente, com muitas sugestões postas no debate internacional pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) sobre desenvolvimento de habilidades e capacidades não somente profissionais, mas também políticas.

Desde a década de 1990, com as atividades de Extensão[7] do LES (Laboratório de Ensino de Sociologia), do GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia) e do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão), foram construídas - concomitantemente com os debates nacionais[8] e internacionais sobre a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais - inúmeras atividades tentando-se efetivar, cada vez mais, uma relação de aproximação entre os professores e os alunos, do curso de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina e os professores, os administradores escolares e os alunos do nível médio das escolas públicas vinculadas ao 4º Núcleo Regional de Ensino do Estado do Paraná.

A base dessa aproximação estava alicerçada, a meu ver, na convicção de que o trabalho conjunto entre aqueles que estavam ligados à universidade e os que se encontravam nas escolas públicas de ensino médio geraria um processo de ensino e de aprendizado no qual todos os setores envolvidos teriam ampliadas suas chances de contribuir com melhorias na área educacional. A atividade de extensão denominada "Semanas de Sociologia no ensino médio" brotou, então, de uma luta pela construção de uma organicidade cada vez maior entre os diversos agentes envolvidos na batalha pela efetivação (implantação e desenvolvimento) de conteúdos de Sociologia no ensino médio.

Grande parte das atividades, desenvolvidas por mim nas Semanas de Sociologia e de Humanidades, foram compartilhadas com meus alunos-colaboradores em projetos de extensão e pesquisa. Inúmeras vezes as oficinas foram conduzidas com a colaboração dos estudantes de Ciências Sociais da UEL. Observei que o fato de conduzirmos em grupo as atividades dava uma dinâmica melhor às ações. Era visível

[7] Atividades de Extensão vinculadas ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

[8] **"**A atuação do grupo de professores que implantaram as bases para a criação do LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) foi fortalecida com a divulgação da *Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau* (1994), pela Secretaria de Educação do governo do estado do Paraná, sob a coordenação do departamento de ensino de 2º grau. Por que esse documento foi um marco importante no processo de luta pela implementação do LES, num primeiro momento, e do GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia), num segundo? Ele o foi porque representava, de fato, o fortalecimento de uma luta em prol da Sociologia e da Filosofia no segundo grau, visto que a reestruturação curricular é um processo de disputas por espaços na grade curricular que favorece as áreas de conhecimento que já possuem maiores condições institucionais de fazer prevalecer as suas demandas. O documento intitulado *Proposta Curricular de Sociologia para o Ensino de 2º Grau,* de 1994, estava alicerçado na ideia de que este nível de ensino deveria reforçar a construção da cidadania dos alunos das escolas públicas. Para alcançar tal objetivo havia a necessidade de um amplo investimento tanto na implementação da Sociologia e da Filosofia na grade curricular quanto na definição de conteúdos básicos, de metodologias de ensino e de materiais que subsidiassem o processo de ensino e aprendizagem" (REZENDE, 2010, p. 129).

que, quando eu chegava ao local das palestras, debates e oficinas acompanhada de 4 ou 5 alunos, os jovens do ensino médio se animavam. Eles pareciam identificar-se com o grupo que tinha uma idade próxima à deles e estava ali para falar de temas, muitas vezes, árduos, difíceis de enfrentar, tais como aqueles sobre desigualdades e pobreza.

As feições dos estudantes pareciam ter uma expressão diferente quando viam que não só as pessoas mais velhas estavam interessadas em temas das Ciências Sociais, mas também pessoas jovens cuja idade avizinhava à deles. Ouvi, numa certa ocasião, após um debate bastante profícuo entre alguns alunos do ensino médio e da universidade, que eu deveria levar sempre aquele grupo para as oficinas. Ao perguntar por que. Eles disseram: É sempre mais animador o fato de termos expositores quase tão jovens como nós.

Os estudantes do ensino médio e alguns debates sociológicos atuais: pontos para uma primeira discussão

As atividades denominadas "Semanas de Sociologia" têm sobrevivido a várias edições. Há instituições de ensino que têm reunido, uma vez por ano, durante anos a fio, um número significativo de profissionais para discutir, com os alunos do ensino médio, os mais diversos temas. Entre eles têm-se destacado as discussões sobre trabalho, política, direitos humanos, desigualdades, pobreza, educação, gênero, profissões, globalização e mudanças sociais e políticas de modo geral.

Durante minha participação, no decorrer de mais de 40 edições, nas atividades denominadas "Semanas de Sociologia", percorri dezenas de escolas, conheci centenas de estudantes do ensino médio e desenvolvi debates, palestras e oficinas sobre os mais diversos assuntos. O tema desigualdades atravessou quase todas as atividades. Durante anos, realizei discussões com os estudantes demonstrando que o tema das desigualdades sociais foi e é amplamente desenvolvido pela Sociologia brasileira. Todavia, para chamar melhor a atenção dos estudantes, em todos os momentos, eram apresentados dados, gráficos e tabelas que ajudavam os alunos a entender melhor como as diversas conjunturas sociais estavam atravessadas por desigualdades diversas (raciais, de gênero, de renda, de oportunidades, de acesso à educação, à saúde, à moradia, entre outras)[9].

Como os mais diversos jovens reagiram, ao longo de quase uma década, a essas discussões? Como tais temas eram recebidos por eles? Como participaram? Que tipo de interesse externaram? Que mal-estar era perceptível em seus modos de agir durante os debates? Quais temas estavam eles dispostos a enfrentar, o que eles pareciam evitar?

Em primeiro lugar deve-se assinalar que essa frequência assídua aos mais variados bairros e colégios só reafirmou, em mim, a certeza acerca da enorme diversidade de atitude, disponibilidade, interesse e postura dos jovens do ensino médio. Não há como

[9] Cabe considerar que uma pesquisa desenvolvida dentro do LENPES sobre as percepções dos alunos do ensino médio sobre as desigualdades sociais reafirmou a necessidade de abordar, nas palestras e oficinas, o caráter multidimensional das desigualdades. Esta pesquisa foi publicada em: (Rezende, 2011).

dizer, de modo genérico, que os estudantes rechaçam e/ou acolhem, inteiramente, um determinado tema. Algo que ficou claro através do contato com eles é que havia sempre aqueles que se interessavam, significativamente, pelas temáticas tratadas, havia outros que se interessavam mais por algumas questões e menos por outras. Havia também aqueles que pareciam não ter interesse por qualquer assunto tratado pela Sociologia e/ou outras disciplinas. As atitudes sempre foram muito diversificadas. Destaco, no entanto, que em muitas ocasiões era muito satisfatória a participação dos estudantes que faziam intervenções bastante pertinentes e coerentes com os debates propostos.

Contudo, ao longo de 10 anos, observei que muitas vezes o desinteresse era uma forma de interação às avessas. Alguns pareciam supor que, ao demonstrar indiferença, eles dariam também um recado, passariam também uma mensagem. O desafio era, então, explorar essas manifestações de desinteresse e trazê-los para a discussão. Muitas vezes isso se dava por caminhos tortuosos. Ou seja, era necessário, às vezes, sair do assunto principal, caminhar um pouco por temas paralelos até retornar ao debate proposto. Posso afirmar que, no decorrer de anos a fio, foram muitas as ocasiões, não todas é claro, em que os estudantes tentaram certo distanciamento das atividades, mas foram trazidos, de alguma forma, para as discussões. Talvez, o que ficou de mais nítido em minha memória foi a luta para convencê-los da importância dos temas que eram levados a eles. Conforme já mencionado, as discussões eram, quase sempre, relacionadas às desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Não tenho dúvida de que se formou, contudo, um saldo positivo das participações dos alunos (as) como um todo. O tema das desigualdades - não só a de renda, mas também a de gênero, de oportunidades, de habilitação, etc. - parecia impactar um pouco as subjetividades dos jovens. Eles, algumas vezes, reagiam demonstrando incômodo com determinadas questões. Havia casos em que os estudantes tentavam distanciar-se da possibilidade de identificar-se com alguns grupos sociais. Quando estava em pauta o debate sobre desigualdade de renda, eu observava que eles procuravam verificar em qual grupo eles se enquadravam. Era notório certo pavor de serem confrontados com a constatação de que eles possuíam uma renda familiar que os enquadrava como extremamente pobres.

Recordo-me que, ao apresentar-lhes uma tabela preparada com dados extraídos de uma pesquisa feita, em 1999, pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), muitos estudantes pareciam extremamente desapontados e hostis. Parei a discussão dos dados e lhes perguntei qual era o ponto da discórdia. Um aluno, educadamente, fez, grosso modo, a seguinte afirmação: Nós discordamos dos termos postos nesta tabela, pois é uma tabela que classifica as pessoas ora como pobres ora como indigentes. Quando fazemos as contas de nossas rendas, observamos que, por essa tabela, seríamos classificados como indigentes. E nós não aceitamos tal denominação. Somos muito pobres sim, dizia ele, mas não indigentes e/ou miseráveis.

Aquela reação me fez atentar com mais cuidado para os termos que deveriam ser utilizados para proceder às classificações dos grupos de indivíduos. Tal situação me

levou a dar mais atenção às terminologias utilizadas pelos realizadores das pesquisas e para os seus efeitos nos grupos populacionais mais pobres. Como afirma Norbert Elias (2006), é necessário que o cientista social atente para o modo como os termos são utilizados. Eles revelam muitas coisas. É arriscado "tomarmos os conceitos como algo dado" (ELIAS, 2006, p.171). Faz-se necessário, diz ele, desenvolver a "capacidade de perceber diferentes matizes no uso" (ELIAS, 2006, p.171) dos termos que servem de baliza para a construção do pensamento e do conhecimento.

Nos debates sobre desigualdades políticas verifiquei reações maiores de desinteresse. Muitas vezes, os estudantes afirmavam que não valia a pena discutir política, visto que este assunto era desestimulador e não levaria a nada. Não há dúvida de que, nas oficinas sobre política brasileira, a construção de motivação ficava bastante difícil. Os olhares, as expressões do rosto e o silêncio diziam muitas coisas.

Entre as questões políticas propostas, percebia-se que uma mobilizava a curiosidade de diversos estudantes: a ditadura militar no Brasil. Em vários momentos, eles demonstraram interesse sobre o modo como os dirigentes e os não-dirigentes agiam naquele momento. Indagavam sobre as formas de contestação e sobre alguns personagens dos quais tinham ouvido falar. Ao externarem interesse por essa temática ficava mais fácil adentrar em outras questões políticas que derivavam das condições postas em andamento pelo regime militar. No ano de 2004, quando o golpe militar completou 40 anos, foram realizadas algumas oficinas nas escolas de ensino médio, ocasião em que era perceptível um desejo de conhecer algo acerca do país naqueles anos sombrios.

A passagem, no entanto, do regime militar para os períodos mais recentes era, às vezes, difícil. Quanto mais avançávamos no tempo presente, mais havia a recusa para discutir a vida política. A tentativa de chamar a atenção para a importância do tema causava longos silêncios. Era uma espécie de protesto em que era dado um recado: dessa discussão não irei participar. O que não quer dizer que essa posição era sempre unânime. Não o era. Podia ser, em algumas ocasiões, majoritária, mas quase nunca abarcava a totalidade dos alunos e alunas. É importante destacar algo: nas dezenas de salas de aulas pelas quais passei sempre havia alunos bastante interessados nas temáticas sociológicas.

Entre as oficinas realizadas, por mim, na segunda metade da década de 2000, houve várias que tratavam dos ODMs (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) e dos RDHs (Relatórios do Desenvolvimento Humano). Não obstante tratar-se de temas bastante atuais e que possibilitavam trabalhar com imagens, mapas, gráficos, tabelas, etc., verifiquei, às vezes, uma indisposição, entre os estudantes, para as discussões sugeridas pelas Nações Unidas aos estados nacionais e à sociedade civil. Eles recebiam o debate ora com indiferença, ora com ceticismo, ora como algo inexequível e sem importância. Alguns chegavam a dizer que detestavam as Nações Unidas (ONU) e não viam nesse organismo internacional nada de relevante. Para eles, a ONU vive inteiramente envolvida com guerras e conflitos. Parecia, em suas visões, que esse

organismo internacional está voltado ora para tentar apaziguar confrontos bélicos ora para propor coisas inexequíveis.

Penso que caberia uma pesquisa sobre as percepções dos mais jovens acerca das Nações Unidas. De modo geral, eles parecem reproduzir algo que está muito presente em diversos entendimentos, ou seja, o de que a ONU não tem qualquer serventia para a humanidade. Cabe assinalar que a expansão das tecnologias da informação tem fornecido aos estudantes mais elementos sobre esse organismo internacional e também outros, entretanto, eles não veem, quase nunca, a ONU como um espaço aberto de lutas e embates, mas sim como mais um espaço político inócuo. Essas posturas têm de ser analisadas à luz de considerações como as de Norbert Elias que diz:

> A tecnização contribui para a aproximação e a unificação da humanidade. Entretanto, quanto mais se avança nessa direção, mais evidentes se tornam as diferenças entre os grupos humanos. A crescente integração da humanidade, a progressiva interdependência de todos os subgrupos humanos, manifesta-se não apenas numa série de instituições globais tais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, mas também em tensões e conflitos específicos relacionados a esse contato mais intenso (ELIAS, 2006a, p.62).

Houve sempre muita dificuldade de convencê-los sobre a necessidade de tomarmos a ONU como um espaço aberto de muitas lutas políticas. Sempre insisti com eles que não se tratava de gostar, ou não, do Estado, dos partidos, das Nações Unidas, do FMI (Fundo Monetário Internacional), etc. Tratava-se, sim, da necessidade de debatermos suas ações, práticas e procedimentos. Em vários momentos, eles acabaram enredando-se nas questões, mesmo que fosse para marcar a posição de que estavam contrariados por ter de falar desses assuntos. Tal postura não deve, de modo algum, causar estranhamento, pois não somente os estudantes demonstram descontentamento ao ter de se debruçar sobre os procedimentos dos organismos internacionais, os quais lhes parecem muito distantes. Afinal eles também partilham do habitus que os leva a se identificar, no máximo, "com Estados soberanos" (ELIAS, 2006, p.62) e não com organizações que se apresentam como representantes da humanidade[10] como um todo.

Nas oficinas sobre os Relatórios do Desenvolvimento Humano publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), eu dizia aos estudantes que não cabia, naquele espaço, somente reiterar uma lista de reclamações acerca das ações da ONU, assim como não era possível ainda restringir as discussões e debates às inúmeras queixas e reclamações sobre o Estado, sobre os partidos, sobre as instituições de modo geral. Era necessário, para que houvesse avanços, ir muito além dos queixumes costumeiros. Eu tentava alertá-los para algo que disse Norbert Elias no livro A sociedade dos indivíduos (1994).

[10] "A humanidade está atualmente dividida em um grande número de nações-estados, enquanto seu habitat é uno e indivisível. Vários destes estados produzem em seu território mudanças de efeitos mais ou menos duradouros na natureza não-humana, algumas das quais afetam zonas globais, estando provavelmente destinadas a repercutir, cedo ou tarde, sobre toda a humanidade. Até agora não surgiu agência central capaz e autoridade suficiente para inspecionar e controlar, no próprio interesse da humanidade, esse seu domínio caótico sobre a natureza não-humana, que, se não se pode expressar, pode, em muitos casos, revidar incontroladamente" (ELIAS, 1998, p.43).

> Reclamamos das imperfeições das atuais instituições centrais da humanidade, como a Organização das Nações Unidas, tratando-as como se representassem um estado final. Não nos assombramos com o fato de simplesmente haverem surgido tais instituições globais. Não vemos nelas sintomas de um processo que se move em determinada direção e que abrange toda a humanidade e assim não nos damos conta de que essas experiências com instituições que abarcam praticamente todas as nações são estágios num processo de aprendizagem. Fatores não-planejados reduzem as distâncias e aumentam a dependência entre os Estados. As pessoas não podem simplesmente saber, elas têm que aprender que instituições devem criar para lidar com o problema da integração global, e na maioria dos casos não aprendem simplesmente através de processos objetivos de pensamento. Em geral, aprendem através de experiências amargas. Foram necessárias duas guerras mundiais para dar vida às frágeis instituições centrais da associação evolutiva das nações. As esperanças de muitas pessoas, e talvez os esforços de algumas delas, dirigem-se à tentativa de garantir que não seja necessário amargar experiência de uma terceira guerra mundial para impulsionar o desenvolvimento e a eficácia dessas instituições (ELIAS, 1994, p.138).

No decorrer das Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas, quais temas os estudantes pareciam dispostos a enfrentar? O que pareciam evitar?

Em diversas ocasiões notei que os temas relacionados à pobreza absoluta causava um mal-estar enorme entre os estudantes. Alguns tentavam ignorar, outros reagiam fazendo alguns questionamentos, tais como: Mas o que nós temos a ver com essa discussão? Não vivemos na África, não conhecemos qualquer pessoa em tais condições. Em uma atividade, uma aluna, de aproximadamente 14 anos, levantou-se e disse: Professora, a nossa realidade está muito distante dessas coisas. Não conhecemos pessoas tão pobres como essas a respeito das quais estamos discutindo. E diversas outras pessoas endossaram o argumento da garota insistindo que estudavam num colégio da região central da cidade, não viviam na periferia, não conheciam a vida das pessoas daqueles lugares mais pobres, entre outros argumentos.

Imediatamente, pensei: Como dizer a eles que essa distância que eles estavam insistindo em enfatizar era o que, na Sociologia, Robert Park (1979) chamou de distância sentimental. Ou seja, eles estavam construindo uma distância sentimental que nada tinha a ver com a distância física. E isso por quê? Eu disse a eles que, ao chegar à escola, no mesmo horário que eles, eu havia-me deparado com um grupo de pessoas que puxavam carrinhos abarrotados de papéis, papelões, latas e outros materiais recicláveis. Eles estavam esquálidos, indicando desnutrição crônica combinada com um trabalho extenuante. Seus aspectos físicos, suas expressões de rosto, seus olhares, suas roupas e seus chinelos revelavam que sua vida estava mergulhada na pobreza absoluta. Então, iniciei a oficina perguntando aos alunos se eles haviam visto ou não aquelas pessoas, ao entrarem na escola. Espantados, disseram que não se lembravam. Disse-lhes que isso era um exemplo do que o sociólogo norte-americano (Robert Park), do início do século, chamava de distância sentimental.

Em muitos outros momentos, esse tema da distância sentimental e não física veio à tona quando os estudantes travavam agressões verbais entre si e procuravam enfatizar para um colega da mesma sala: "Eu não te conheço", "Não sei quem você é".

"Não fale comigo". Cenas de hostilidades entre eles também serviram de fio condutor, diversas vezes, para discutirmos segregação, conflito, cooperação, distância sentimental, falta de empatia, discriminação, diferenças culturais, racismo e preconceitos.

Em diversas ocasiões, os debates e as oficinas davam frutos interessantes a partir do próprio ambiente da sala de aula. Em uma discussão sobre a Carta Constitucional de 1988, estávamos eu e uma advogada, discutindo com os estudantes o que era um Estado de direito democrático. No meio da atividade um garoto, de 15 anos mais ou menos, pediu a palavra e disse: Já que temos aqui uma advogada eu gostaria de fazer uma consulta. E afirmou: Há alguém nessa sala de aula que afronta os meus valores, caso eu o discrimine quem está errado? Eu ou ele? Foi dito a ele que o discriminador está cometendo um ato de violência, de desrespeito à vida e aos direitos do outro.

Diversos alunos que estavam indiferentes, sem demonstrar qualquer interesse começaram a participar das discussões sobre discriminação e preconceito. Os que se sentiam discriminados se manifestaram, deram depoimentos, narraram situações de discriminação de colegas por habitarem em alguns bairros tidos como perigosos. Alertei os estudantes de que era necessário refletir sociologicamente sobre o motivo dos preconceitos. Isso nos ajudaria a entender por que alguns indivíduos consideravam que seus comportamentos eram padrões de uma suposta normalidade e por que o diferente era tido como o intruso.

A hostilidade presente na sala de aula no início da oficina ia diminuindo à medida que as discussões avançavam. A oportunidade de pensar tais temas com profissionais diversos dava aos estudantes a oportunidade de repensar seus atos e ações. Muitos vinham dizer que realmente reconheciam que estavam equivocados ao fazer julgamentos preconceituosos e que gostariam de retomar esses debates em outras ocasiões. Talvez os momentos mais gratificantes tenham sido aqueles em que alguns alunos perguntavam: Professora, quando você voltará para continuarmos essa discussão?

Se, num primeiro momento, os alunos e alunas pareciam desinteressados em discutir as questões detonadoras de hostilidades, num segundo momento, davam demonstração de que estavam sim dispostos a, ao menos, discuti-las e reconhecê-las. Isso sempre foi considerado como um primeiro passo rumo ao enfrentamento dos conflitos e das rivalidades presentes no espaço da escola, do bairro, da cidade. Em vários momentos, tentei demonstrar aos estudantes que a sala de aula não podia tornar-se um espaço de segregação e que seria necessário enfrentar essa questão. Acredito que os resultados foram muito positivos, uma vez que essas discussões, na maioria das vezes, vinham sendo feitas, por caminhos distintos, na disciplina de Sociologia.

Durante uma década participando das Semanas de Sociologia nos colégios públicos de ensino médio, percebi claramente que tanto os temas que os estudantes estavam dispostos a discutir quanto os que eles repeliam revelavam muito de suas percepções de mundo, de suas representações acerca de diversos assuntos que eram tratados nas oficinas. Conforme foi dito anteriormente, em muitos momentos, os debates eram sobre política brasileira, tema esse que figurava entre os mais repelidos,

os mais tortuosos. Percebia-se uma enorme dificuldade de envolvê-los em algumas discussões. É claro que sempre havia um ou outro aluno disposto a colocar suas dúvidas, seus questionamentos. Mas eles foram quase sempre a exceção e não a regra. A regra era construir barreiras intransponíveis com o seguinte argumento: Desse assunto não falarei.

Sempre indaguei, por que não? Esclareçam as razões da recusa? Sempre havia alguns alunos que se encorajavam a dialogar com os materiais e problemas levantados. A forma mais apropriada de lhes propor debates sobre política brasileira era lançar mão de uma perspectiva histórica. Através de um debate processual de longa duração, pude refletir com eles sobre democracia, cidadania, Estado, desigualdades políticas e eleições. Para acionar seus interesses sempre buscava incitá-los a falar sobre as temáticas políticas que eles vinham estudando em Sociologia, Filosofia, História, Literatura e Geografia. Fazer com que eles falassem daquilo que já haviam aprendido ajudava a motivá-los para as oficinas. Assim, os temas relacionados à vida política eram cercados por diversos caminhos. Eram selecionados então, alguns aspectos das questões levantadas por eles para uma abordagem mais demorada.

Esse modo de abordar os temas políticos deu bons frutos em várias ocasiões. Muitos estudantes, ainda que às vezes contrariados, trouxeram indagações, questionamentos, observações bastante relevantes para os debates acerca da política brasileira. Isto demonstra que, na verdade, o interesse dos alunos e alunas sobre alguns temas tem de ser construído pouco a pouco. Não há possibilidade de supor que esse interesse já estaria neles. São temas áridos para uma geração pouco habituada à leitura e a uma reflexão mais aprofundada sobre temas como política, desigualdade, Estado, desenvolvimento.

Era notório que, em razão do modo como essas questões são popularizadas através da imprensa e com um determinado viés, os estudantes pareciam mais dispostos a discutir violência e crimes de modo geral. Sobre o tema da pobreza, por exemplo, eles pareciam ter um entendimento quase sempre sensacionalista, muito próximo do modo como, muitas vezes, a imprensa escrita e/ou falada trata da pobreza. Recordo-me de uma ocasião em que foram levadas algumas imagens de pessoas famélicas para impulsionar o debate a respeito dos efeitos da fome sobre os indivíduos. Alguns alunos ficaram chocados com as imagens, enquanto outros começaram a rir e a fazer brincadeiras desconcertantes sobre o estado das pessoas em situação de fome aguda e/ou crônica.

Começou a reinar na sala de aula uma sensação de desconforto enorme, pois os que estavam fazendo brincadeiras e deboches sobre aquelas imagens foram criticados pelos próprios colegas. Ficou claro, nesse episódio, que o mal-estar advinha também do choque que levaram ao verem aquelas fotos que revelavam algo estarrecedor: uma parte da população, no mundo, vive em situação precaríssima de nutrição e de saúde. Muitas vezes, quando o tema eram as diversas formas de manifestação da miserabilidade, eu levava para a discussão a seguinte passagem de Josué de Castro:

> O fato de que uma área de tão grandes possibilidades naturais seja ocupada por nações economicamente secundárias não é consequência direta nem de inferioridades raciais nem de ações dissolventes do meio. Não é mal de raça nem de clima. É mal de fome. A fome tem sido, através dos tempos, a peia que entrava sempre o progresso latino-americano. [...] E a fome vem de longe. Desde os primórdios da descoberta destas terras, decorrendo do seu passado – da história de sua colonização e exploração econômica mal conduzidas (CASTRO, 1961, p. 160-1).

Procurei sempre levar, para as atividades denominadas Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas, alguns dados numéricos para serem utilizados nas oficinas. Isso objetivava fazer que os estudantes pudessem ter uma ideia mais precisa sobre a quantidade de pessoas que viviam em condições de miséria e de pobreza. Foram utilizados muitos dados da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre outros. Quando se faziam necessários dados sobre a América Latina e outras partes do mundo eram apresentados dados daqueles dois primeiros. Para refletir sobre as condições de moradia, de saneamento, de escolarização, de renda, etc. da população brasileira sempre trabalhávamos com tabelas e gráficos organizados por economistas e sociólogos a partir dos dados brutos do IBGE. Nunca eram levados, para os alunos, dados na sua forma bruta, mas sim já organizados por alguns cientistas com a finalidade de enfatizar determinadas situações e/ou condições sociais da população brasileira.

Muitas vezes começávamos as oficinas com a seguinte pergunta: Qual é o percentual da população brasileira que vive na extrema pobreza? Era-lhes, então, informado que o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH) de 2001 trazia o seguinte dado: 2,8 bilhões de pessoas, no mundo, vivem com menos de 2 dólares por dia. Para retratar a América Latina eram mencionados dados de um relatório das Nações Unidas que têm o seguinte título: Estado das cidades da América Latina e Caribe, de 2012. Muitas vezes, os alunos questionavam: Mas, afinal de contas, quantas pessoas são realmente muito pobres na América Latina?

Quando lhes era dito que este relatório atestava que havia, em 2009, 180 milhões de pessoas extremamente pobres, eles pareciam ter dúvidas sobre o que isto, de fato, significava numericamente. Era necessário fazer várias correlações para que tais cifras fizessem para eles algum sentido. Tentava-se, ainda, demonstrar que a América Latina era um continente extremamente desigual. Algumas matérias de jornais (Região segue a mais desigual do mundo, 2012, p. 15) foram também utilizadas para suscitar debates e discussões sobre a necessidade de fazer distinções entre pobreza e desigualdades. Entrevistas e artigos de sociólogos e economistas, como por exemplo, de José Eli da Veiga (2011), davam também subsídios para as atividades desenvolvidas por mim nas Semanas de Sociologia.

Considerações Finais

Talvez uma das lições mais relevantes que se pode extrair das atividades realizadas no interior dos eventos denominados Semanas de Humanidades e/ou Semanas de Sociologia é que os estudantes do ensino médio demonstram uma diversidade enorme de atitudes - entendidas como disponibilidades para agir de uma determinada maneira (Coulon, 1995). Não há como supor que, em todos os grupos e em todas as escolas, as reações são sempre idênticas quando se tenta travar debates sobre pobreza, desigualdades, política e desenvolvimento humano.

Ao longo de 10 anos e de mais de 40 semanas de Sociologia, posso dizer que encontrei disponibilidades bastante variadas para enfrentar os temas mais áridos nas Ciências Sociais. Havia turmas com indivíduos inteiramente refratários a qualquer debate, a qualquer tema, mas havia sempre uma parte dos alunos dispostos a ouvir, refletir, observar, pensar, discutir os assuntos que lhes eram propostos. No computo geral, posso afirmar, sem dúvida, que encontrei muito mais jovens dispostos ao diálogo e ao aprendizado do que jovens que apresentavam atitudes de completa recusa, de total afastamento, de inteira indiferença.

Pareceu-me claro, também, que a disponibilidade para um agir voltado ao debate dos temas propostos pelas Ciências Sociais tem de ser construída. Daí a importância dessas atividades denominadas Semanas de Sociologia, pois elas ajudam os professores do ensino médio a desenvolver, nos estudantes, afinidades com diversos temas. Levar os estudantes a se interessar por temáticas sociológicas é uma tarefa árdua, com a qual os professores (as) se defrontam todos os dias. Talvez seja essa a maior batalha nas salas de aulas. Essa é uma luta incessante que diversos professores de Sociologia e das demais disciplinas enfrentam cotidianamente.

Eu tentei, ao longo desses 10 anos, ajudar no processo de convencimento de centenas de alunos do ensino médio a respeito da importância dos temas ligados às Ciências Sociais e Humanas de modo geral. Procurei demonstrar-lhes a importância das temáticas tratadas pelos professores (as) de Sociologia, relevância que não se restringia ao espaço da sala de aula, mas abrangia a própria vivência deles em sociedade.

Assumi, juntamente com diversos professores (as) e alunos do curso de Ciências Sociais da UEL (colaboradores dos projetos de extensão e de pesquisa que estiveram sempre presentes em diversas atividades), o objetivo de mostrar aos estudantes do ensino médio que é necessário não tomar como natural a pobreza, as desigualdades e o processamento da vida política em geral.

O esforço, a luta cotidiana de muitos professores (as) do ensino médio tornou possível o estabelecimento desse diálogo entre professores e alunos da Universidade Estadual de Londrina com os alunos do ensino médio. Em diversas ocasiões tive a satisfação de encontrar, em vários cursos de graduação da UEL, alguns desses jovens com os quais trabalhei no decorrer das Semanas de Sociologia e Humanidades. É muito satisfatório quando eles se aproximam e perguntam: Professora, você se lembra de mim? Eu sou do colégio X ou Y e fiz algumas oficinas com você durante o ensino médio.

As atividades intituladas Semanas de Sociologia e Humanidades, as quais englobam muitos assuntos, temas e esforços, reuniram, ao longo dos últimos 10 anos, muitos indivíduos que procuram contribuir para que um número cada vez maior de estudantes do ensino médio cheguem até a universidade pública e desenvolvam habilitações profissionais e políticas capazes de levá-los a uma melhor igualdade de oportunidades. "Isso porque, para participar da distribuição da renda, a população necessita estar habilitada por um título de propriedade ou pela inserção qualificada no sistema produtivo" (Furtado, 2002, p.16).

Referências

CASTRO, Josué de. Geopolítica da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população no mundo. São Paulo, Brasiliense, 1961.

COULON, Alain. A escola de Chicago. São Paulo, Papirus, 1995.

DECLARAÇÃO do Milênio. Nações Unidas. 2000. Disponível em: <www.undp.org/hdr2001>. Acesso em: 20/03/ 2012.

FOLHA Informativa. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: uma visão a partir da América Latina e do Caribe. CEPAL/ONU. Disponível em: <www.pnud.org.br/arquivos/ODM-Cepal>. Acesso em: 18/06/2005.

FURTADO, Celso. *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

_____. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.

_____. Sobre a sociogênese da Economia e da Sociologia. In: *Escritos e Ensaios.* Rio de Janeiro, Zahar, 2006. p.167-196.

_____. Tecnização e civilização. In: NEIBURG, F. e WAISBORT, L. (orgs.) *Escritos & Ensaios*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006a. p. 35-67.

GRYNSPAN, Rebeca. Desenvolvimento, crescimento e superação da pobreza: desafios impostos pela crise internacional. In: *Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão: simpósio internacional sobre desenvolvimento social.* Brasília, MDS, 2010. p. 27-44.

KLIKSBERG, Bernardo. *O desafio da exclusão*. São Paulo, Fundap, 1997.

_____. Mitos e realidades em educação in *Desigualdade na América Latina: o debate adiado*. São Paulo, Cortez/Unesco, 2002. p. 49-61.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano in Velho, O. G.(org.) *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 26-67.

PNUD/2010. Desenvolvimento humano e IDH. Primeira página. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/>. Acesso em: 18/08/2010.

RDH/2001 – Panorama Geral: Poner el adelanto teconológico al servicio del desarollo humano apud Relatório do Desenvolvimento Humano 2001: Fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. Disponível em: http://www.pnud.org.br/rdh. Acesso em: 11/05/ 2012.

REGIÃO segue a mais desigual do mundo, diz ONU em estudo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 ago. 2012. CA, p.15.

REZENDE, Maria José de. Os desafios e os percalços da implementação de conteúdos, para alunos do ensino médio, sobre desigualdades, violência e democracia. In: Carvalho, C. (org.) *A Sociologia no ensino médio: uma experiência.* Londrina: Eduel, 2010. p. 127-184.

_____. As percepções sociais de estudantes do ensino médio de uma pequena cidade paranaense: uma leitura sociológica de suas experiências vividas. In: Souza Lima, A.M.; Silva, I.F. e Rezende, M.J.de (Orgs.) *As persistentes desigualdades brasileiras como temas para o ensino médio.* Londrina: Eduel, 2011.

VEIGA, José Eli da (2001). O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. *Estudos Avançados*, v.15. n.43, p.101-119.

_____. Duplo impasse. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2011. CA, p.3.

O Projeto Semanas de Sociologia nas escolas públicas de Londrina e região

Angela Maria de Sousa Lima[1]
Angélica Lyra de Araujo[2]
Claudiney José de Sousa[3]

O projeto de extensão 'Semanas de Sociologia nas escolas de Rede Pública', sob cadastro nº 01366 na Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina - PROEX/UEL, que vigorou em 07/01/2009 e 07/01/2012, foi resultado de toda uma trajetória de articulação entre Universidade Estadual de Londrina (UEL) e as escolas estaduais de Ensino Médio, desenvolvido primeiramente pelo trabalho coletivo do Laboratório de Ensino de Sociologia (LES), do Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia (GAES) e do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), que tiveram a preocupação de propiciar um espaço de formação continuada do professor (e futuro professor) de Sociologia, assessorando-o e articulando o trabalho pedagógico destas instituições com o trabalho da área de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado do Departamento de Ciências Sociais, na época considerada ainda uma subárea da Sociologia.

Enquanto projeto de extensão, cadastrado com este título, foram três anos consecutivos de atuação, mas enquanto ação diferenciada nos projetos acima listados foram doze anos de existência, permitindo a realização de mais de cinquenta edições das "Semanas/Jornadas de Sociologia" nas escolas, sob os mais diversos temas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas, nos municípios de Londrina, Cambé, Ibiporã, Rolândia e Ortigueira. Este projeto proporcionou a participação de licenciandos e de professores das Ciências Sociais da UEL, assim como de formandos e profissionais da educação de outras áreas do conhecimento, que ministraram oficinas, palestras, análise de filmes, dinâmicas e outras atividades pedagógicas correlatas, enriquecendo o trabalho já desenvolvido pelos professores de Sociologia nas escolas.

As "Semanas/Jornadas de Sociologia podem ser pensadas como uma alternativa de trabalho para a diversificação didática do ensino de Sociologia no cotidiano escolar e, sobretudo, contribuir na redefinição de olhares e de intervenções didáticas no trabalho com jovens, adolescentes e adultos do Ensino Médio, através do potencial da referida disciplina. Estas Semanas/Jornadas começaram tímidas, inicialmente no ano de 2001,

[1] Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Ciências Sociais. Coordenadora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia). Contato: angellamaria@uel.br
[2] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação na UNESP/FLCAR; Colaboradora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia/UEL). Bolsista do CNPq. Contato: lyradearaujo@hotmail.com
[3] Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: claudineyuel@hotmail.com

no Colégio Estadual Nilo Peçanha[4] de Londrina e rapidamente se expandiram para os demais colégios, multiplicando-se principalmente com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, que passa a exigir o ensino de Sociologia e de Filosofia nas três séries do Ensino Médio (2 de junho de 2008). Assim, o projeto com suas próprias demandas e peculiaridades, exigia a organização de uma equipe de trabalho que pudesse dedicar-se especificamente à essas ações, para a consolidação da disciplina nos currículos e para a melhoria da formação dos professores.

Não só em âmbito nacional, mas no NRE/Londrina a Sociologia e a Filosofia engendraram muitas lutas conjuntas por sua inserção e permanência nos currículos do Ensino Médio. Muitos debates, cursos de formação continuada e eventos, articulando as áreas de ensino/estágio do Departamento de Ciências Sociais e do Departamento de Filosofia da UEL, foram realizados em parceria, muito antes da aprovação da Lei nº 11.684/2008. Esta parceria se solidificou entre os professores das duas áreas na universidade, os licenciandos e os professores de Sociologia e Filosofia do Ensino Médio com a organização das Semanas/Jornadas nas referidas escolas. A composição das oficinas e palestras da maioria destas atividades realizadas demonstra concretamente tal articulação. Estes dados estão disponibilizados no livro "Práticas e debates na formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais", organizados pelos projetos Obeduc/Capes, Pibid/Capes e Lenpes.

Sem dúvida, estas experiências contribuíram significativamente para a melhoria da formação inicial dos licenciandos de Ciências Sociais e da Filosofia, que encontraram nas Semanas/Jornadas uma maneira dinâmica de realizar e ampliar suas intervenções didáticas propiciadas pelo estágio curricular obrigatório e pelos projetos de extensão. Podem ser consideradas também uma possibilidade destes profissionais em exercício e em formação desenvolverem ações integradas e interdisciplinares nas escolas da região.

Ao elaborarmos o projeto, nos preocupamos inicialmente em criar um espaço de reflexões aprofundadas a respeito do ensino de Sociologia e de Filosofia nas escolas de Ensino Médio de Londrina e região, pois, nesse contexto, uma das preocupações maiores da Sociologia, como já afirmava Sarandy consiste;

> [...] em educar o olhar e processar tanto informações como saberes já produzidos [...]. O conhecimento sociológico certamente beneficia o educando na medida em que lhe permite uma análise mais acurada da realidade que o cerca [...] Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos (2001, p.02).

[4] O primeiro evento é também fruto do Projeto Vale Saber e de uma proposta pedagógica interdisciplinar, que reuniu os esforços e ideais da direção, coordenação e um grupo de professores e alunos do Ensino Médio desse colégio com o trabalho desenvolvido pelos estagiários de Ciências Sociais e pelas professoras de Metodologia de Ensino de Sociologia da UEL, membros do Laboratório de Ensino de Sociologia.

Quisemos organizar uma equipe de professores, estudantes e egressos que pudessem assessorar o Ensino de Sociologia nos diferentes níveis de ensino, de modo a atender as reais expectativas dessas instituições, assim como propiciar ao licenciando em Ciências Sociais o acesso e a reflexão sobre diferentes formas de ensinar Sociologia. Assim sendo, o projeto constituiu-se em um ambiente de vivência e criação de novas práticas de ensino, constituindo-se também em um acervo de materiais pedagógicos, além de ser espaço para a disseminação e divulgação de pesquisas de assuntos estudados pela Sociologia, na linguagem de jovens e adolescentes do Ensino Médio.

A metodologia adotada pelo projeto baseava-se na pesquisa ação pois, a partir do contato com as escolas, praticávamos a observação participante, a valorização do conhecimento de suas realidades e do modo como cada professor trabalhava a disciplina de Sociologia. Também ouvíamos as expectativas dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores em relação à organização de atividades extra e intra classes relacionadas ao ensino de Sociologia, em especial às Semanas/Jornadas Temáticas. Em seguida, fazíamos reuniões para preparar, com alunos monitores e professores das escolas, os eventos, jornadas, simpósios, cursos, mesas redondas, ciclos de palestras, entre outros momentos de formação inicial e continuada. Após cada atividade, realizávamos uma avaliação coletiva acerca das intervenções desenvolvidas nas referidas instituições de ensino.

Os eventos ocorridos nas escolas tiveram vários nomes, como: Semana de Sociologia e Filosofia, Semana de Humanidades e Jornada de Humanidades. A efetivação dessas semanas caracterizou-se pela interdisciplinaridade não apenas entre as quatro áreas do conhecimento das Ciências Sociais neste Departamento (Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Metodologia de Ensino de Sociologia), mas também entre os cursos do Centro de Ciências Humanas (Letras, Filosofia e História). Isso corresponde às intenções de sensibilizar as escolas acerca da importância da formação humana na educação das juventudes na região de Londrina-PR, ou seja, de "dinamizar processos de ensino interdisciplinar, a partir da Sociologia" (LABORATÓRIO, 1999/2001, p. 6).

Por isso não podemos nos esquecer das diversas contribuições de professores e estudantes (de graduação e pós-graduação) de todos os cursos da área de Ciências Humanas que ajudaram a enriquecer este debate. Podemos citar, como exemplo, as diversas problemáticas levantadas por professores e estudantes de Filosofia, no sentido de estabelecer um contraponto com as temáticas das áreas de Ciências Sociais, Letras e História. Vale lembrar algumas das temáticas interdisciplinares promovidas pela Filosofia nestes encontros, tais como: "indústria cultural e cultura de massas", "crítica ao cientificismo", "o estatuto epistemológico das Ciências Sociais", "Filosofia da religião", "História Geral e História da Filosofia", "Filosofia e Linguística", "análise da noção de corporeidade em Educação Física", "a relação ética/política/sociedade", "o ensino de lógica e sua relação com a Matemática no Ensino Médio", "o problema do mal", etc.

Em síntese, esperamos ter contribuído com alunos e com os professores do Ensino Médio que atuam nas Escolas da Rede Pública de ensino, proporcionando maior fundamentação teórica e melhores estratégias didáticas no tratamento pedagógico das temáticas a serem abordadas nas aulas de Sociologia e Filosofia, já que para Leite,

> também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico [...] e a volta das disciplinas humanísticas – Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras – tem muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento. Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo, um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver (apud SARANDY, 2001, p. 1).

Através de suas ações, o projeto intencionou discutir as temáticas (morais, religiosas, políticas, econômicas, culturais, etc) que favoreciam a desnaturalização dos fenômenos sociais na educação contemporânea, proporcionando uma formação humana e crítica, além de promover uma integração maior entre o conhecimento produzido pelas disciplinas na escola como o conhecimento das diversas áreas do saber da universidade, visualizando possíveis caminhos para construção de uma educação pública de maior qualidade.

Considerações Finais

Acreditamos que a atuação do Projeto 'Semanas de Sociologia nas escolas de Rede Pública' foi muito significativa, pois mesmo após o seu término, muitas escolas continuam realizando suas Semanas/Jornadas de Sociologia/Humanidades. Enquanto professores de Sociologia e de Filosofia temos consciência dos desafios que este trabalho nos coloca. Para nós, tais eventos são muito relevantes na medida em que proporcionam maior reflexão sociológica e filosófica a respeito da importância da permanência qualitativa destas disciplinas no currículo do Ensino Médio. Permitem, inclusive, pensar a relevância da inserção das mesmas nos últimos anos do Ensino Fundamental, assim como propiciam debater a necessidade de redefinição de novos olhares e intervenções pedagógicas no trabalho com jovens e adolescentes.

Entendemos que essas experiências também podem ser pensadas como uma alternativa de trabalho complementar para a diversificação e enriquecimento teórico-metodológico do ensino de Sociologia e de Filosofia no cotidiano escolar por toda a complexidade e a diversidade de metodologias, mediações, recursos e projetos que a cada edição são ainda apresentados pela escola e para a escola no desenvolvimento dos eventos.

Para nós, uma Semana/Jornada de Sociologia e/ou de Filosofia constitui-se em um esforço coletivo de instrumentalização didática, baseada na pedagogia histórico-

crítica, na organização dos conteúdos e de atividades de ensino-aprendizagem, contribuindo com o enriquecimento dos conteúdos dos alunos, pois supõe-se que estes conhecimentos, problematizados nos eventos, podem influenciar futuras práticas sociais e educacionais. Por tudo isso, neste relato de experiência, queremos registrar o nosso imenso agradecimento a todos os colaboradores que acreditaram e continuam dando vida a este projeto.

Referências

LABORATÓRIO DE ENSINO DE Sociologia – FASE II. Projeto de Extensão Universitária. Departamento de Ciências Sociais. Coordenadoria de Extensão à Comunidade Universidade Estadual de Londrina. Coordenadores: César Augusto de Carvalho e Lesi Correa. 2003-2005.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE Sociologia. Projeto de Extensão Universitária. Departamento de Ciências Sociais. Coordenadoria de Extensão à Comunidade. Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora Lesi Correa. 1999-2001.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. Revista Espaço Acadêmico. Ano 1. N. 05, outubro 2001. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm. Acesso em: 30 jun.2015. p. 01 a 07.

PROJETO NOVOS TALENTOS CIÊNCIAS HUMANAS NA UEL

Apresentação

Novos Talentos Ciências Humanas: diálogos de aprendizagem entre escola básica e a universidade

Margarida de Cássia Campos[5]

O subprojeto "Novos Talentos-Ciências Humanas", faz parte dos Programas de Apoio aos projetos Extracurriculares vinculado a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com objetivo de fomentar a formação permanente dos professores das escolas básicas e promover a inclusão dos estudantes da rede pública em atividades científicas por meio de parceria entre os cursos de graduação e pós-graduação das instituições públicas de ensino superior. Espera-se que ao entrar em contato com as atividades didáticas pedagógicas ofertadas pelo subprojeto os jovens possam despertar interesse em seguir a carreira acadêmica na área de Ciências Humanas.

O subprojeto atende sete escolas de Ensino Médio, sendo seis delas localizadas nos distritos de Londrina: Paiquerê, Warta, Lerroville, Maravilha, Guaravera e São Luis. Também há a parceria com o CENSE II (Centro de Socioeducação de Londrina), entidade que atende menores que cumprem medida socioeducativa.

Pensando no atendimento aos estudantes de baixa renda, e em sua preparação para os cursos de ensino superior, um dos princípios do subprojeto é inserir no cotidiano destes educandos espaços inovadores de aprendizagem para que os mesmos possam ampliar suas experiências e perceber que o conhecimento sistematizado pode ser adquirido em outros espaços, além daqueles já ofertados como escola e sala de aula, deste que temos para com ele certas intencionalidades de aprendizagem.

É nesta busca que os Novos Talentos oferta aos jovens do Ensino Médio possibilidades de interação com diversas formas de conhecimento: científico, tecnológico, cultural e artístico de modo que eles consigam construir um pensamento interdisciplinar no sentido de auxiliar na interpretação de mundo.

Os textos que segue são resultados desta interação entre escola básica e universidade e tratam de discussões relacionadas às oficinas ofertas nas Jornadas promovidas pelo subprojeto, também há textos de graduandos e pós-graduandos dos cursos de Geografia e História que discutem recursos didáticos e metodologias para os jovens do Ensino Médio. E, completando a seção, apresenta as produções textuais escritos por professores das escolas parceiras.

[5] Professora doutora do departamento do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Projeto Novos Talentos – Ciências Humanas. Contato: mcassiacampos@hotmail.com

A representação do caipira através da música de raiz no ensino de história[6]

Ana Lúcia de Lima Xavier [7]

O Ensino de História em Perspectiva

Atualmente muitos autores procuram indagar sobre o conhecimento histórico e sua apropriação. A discussão centra-se não só na forma de apropriação deste conhecimento, mas também onde ele acontece.

Segundo Kátia Abud (2005) a produção do saber histórico tem lugar não só nos círculos acadêmicos, mas também dentro do espaço escolar. Essa ideia supera a visão de que a escola é tão somente elo entre a ciência que se produz na academia e o saber ensinado ao aluno. A autora ao fazer uma retrospectiva sobre o ensino de História entre as décadas de 1970 e 1990 analisou que a abertura política trouxe transformações significativas aos currículos. A volta da disciplina de História em substituição de estudos sociais foi imprescindível para que o professores de História tanto da esfera acadêmica, quanto da rede estadual de ensino repensassem seu fazer, buscando maneiras de conciliar ensino e pesquisa.

O currículo se apresenta como um mediador entre o conhecimento histórico propriamente dito e o saber escolar. Devemos considerar que este se traduz em um documento oficial do Estado, que muitas vezes busca efetivar interesses e memórias de determinadas classes. No currículo estão presentes as fundamentações teórico-metodológicas de cada disciplina propostas pelos órgãos públicos (ABUD, 2005, p. 150).

Até 1970 não se visualizava a escola como um lugar de construção de conhecimento, mas sim como um espaço receptor e transmissor do saber acadêmico. A partir de meados de 1980, os pesquisadores interessados em ensino de História demonstraram através de debates e de produções acadêmicas que a escola não deve ser vista como mero local de reprodução do saber produzido na universidade.

Para André Chervel (1990), a escola não é um simples agente transmissor de saberes prontos e acabados, mas produz ela mesma um saber próprio.

Segundo Lana Mara Siman a aprendizagem histórica é um conhecimento complexo uma vez que está calcado no imaginário e se relaciona com maior ou menor intensidade com experiências vividas. Dessa forma, como proporcionar o pensar historicamente? Como vislumbrar os processos históricos sob novos prismas? (SIMAN, 2004)

---

[6] Artigo apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) da Secretária Estadual da Educação, sob a orientação do Professor Ddo. Jean Carlos Moreno. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1860-8.pdf.

[7] Professora do Estado do Paraná Quadro Próprio do Magistério (QPM), habilitada em História e Geografia. Especializada em Didática e Metodologia de Ensino.Contato: naluxavier0267@gmail.com

Ainda segundo Siman (2004), o professor não age como transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, como objetos de época, imagens ou músicas. Dessa forma, a música nos serve com um mediador cultural para produzir conhecimento histórico em sala de aula e auxiliar o professor a construir novos conceitos sobre História.

Logo, os currículos contemporâneos incorporaram as discussões advindas da própria historiografia ao dizer que:

> A História tem como objeto de estudo os processos históricos relativos às ações humanas praticadas no tempo, bem como a respectiva significação atribuída pelos sujeitos, tendo ou não consciência dessas ações. As relações humanas produzidas por essas ações podem ser definidas como estruturas sócio históricas, ou seja, são as formas de agir, de pensar ou de raciocinar, representar, de imaginar, de instituir, portanto, de relacionar social, cultural e politicamente (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS, 2003, p.22).

Ainda no cerne da discussão, a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação é:

> Estabelecer articulações entre abordagens teóricas metodológicas distintas, resguardadas as diferenças e até a oposição entre elas, por entender que esse é o caminho possível para o ensino de História, porque possibilita aos alunos compreenderem as experiências e os sentidos que os sujeitos dão a elas (DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS 2003. p. 27).

Considerando as questões colocadas, este trabalho buscou apresentar algumas representações do caipira construídas pela literatura que perpetuaram o caipira como um sujeito "preguiçoso", "sem cultura" ou com uma cultura de "menor valor". Também foi nossa intenção compreender como as canções podem contribuir para produção do saber histórico em sala de aula e na desconstrução do estereótipo relacionado ao caipira. Realizamos uma pesquisa para delimitar e analisar as representações que os alunos constroem em torno da figura do caipira através das canções tidas como de raiz. A partir desta investigação tentamos propor metodologias e estratégias, usando a música caipira como fonte histórica, com a intenção de resgatar antigos valores culturais que tendem a desaparecer.

A CANÇÃO COMO FONTE HISTÓRICA

A música está em toda parte, o som da nossa voz ou os primeiros ruídos emitidos pela criança recém-nascida são música aos ouvidos de quem a pôs no mundo. O vento num dia de tempestade, os ruídos da noite numa madrugada fria são poesia transformada em música. Segundo José Miguel Wisnik: "o estudo da música, parte sobre vozes, silêncios, barulhos, acordes, tocadas e fugas, em diferentes sociedades e tempos." (WINISK, 1989, p.09).

> As canções evocam memória, lembranças para quem às ouve. É desta forma que elas podem, também, ser o caminho para se chegar a um determinado período histórico" (CUNHA, 2005, p. 62).

Para Rosa Nepucemo (2002), a inserção da canção como fonte histórica é fundamental. Esta não deve de maneira alguma ser uma ilustração de fatos. Há de se deixar claro, que como fonte histórica a canção deve ser contextualizada, considerando especificidades próprias da sua criação como o momento histórico o qual ela foi forjada. Ao montar um curso ou objeto de pesquisa, o profissional deve não só conhecer a sua área de competência geral, operando as articulações necessárias com a historiografia mais abrangente (ex: História do Brasil, da América etc.). Mas procurar o máximo de informações na área específica, da qual "seu" corpo documental emergiu (p. 95).

Dentro desta proposta, percebemos o quanto a utilização da música caipira em sala de aula, pode abrir horizontes e fugir do convencional. Observamos através das produções de alguns historiadores que este tipo de música é capaz de evocar temáticas pertinentes à História enquanto ciência e como disciplina escolar. Um exemplo seria o trabalho de Maria Fátima da Cunha (2002), a autora enfoca em suas pesquisas o impacto da modernidade na vida do caboclo, utilizando-se de algumas canções que enfatizam o tema.

Com poucas exceções, via de regra, os materiais didáticos deixam de privilegiar este tipo de música em suas edições. Na dissertação defendida por Edílson Aparecido Chaves (2006), o autor faz uma crítica aos livros didáticos, ao apontar a ausência da musica caipira em detrimento de outros gêneros musicais. Ele não só propõe como defende a utilização da música de raiz caipira, como possibilidades de aprendizado nas aulas de História, visto que estas apresentam grande importância no âmbito da cultura brasileira, dando a possibilidade de contextualização com diversos temas.

Assim buscamos através da música de raiz caipira, desconstruir memórias preconceituosas em torno da representação do caipira na História, bem como visualizar nas canções, importantes fatos históricos, transformando- os através deste objeto de aprendizado numa forma prazerosa de apropriação do conhecimento histórico.

Optamos especificamente pela música caipira, por esta apresentar uma possibilidade de aprendizado diferenciado no ensino de História, visto que nos últimos anos a canção tem sido muito utilizada como recurso didático. Ela nos revela o registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem. Segundo Kátia Abud (2005).

A música percebida como fonte histórica é capaz de aproximar o aluno da História, pois ela está inserida em seu cotidiano, e pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno [...]. Assim pretendemos através desta linguagem resgatar memórias que estão relacionadas a valores, momentos históricos, experiências de vida e lembranças dos alunos (p.309-317).

> A contextualização da música como um todo na construção do conhecimento histórico é essencial. Deve-se analisar não somente a letra, mas também a música caipira enquanto gênero. A possibilidade de trabalho com a música como fonte histórica só é possível entendendo a letra da música juntamente com a melodia.

Para o historiador da música Marcos Napolitano "[...] a junção entre letra e música, nos mostra o embate sociocultural da música como um todo, perceptível a partir daí as influências diversas que as formam" (NAPOLITANO, 2002, p.77).

Ainda segundo Napolitano, ao inserir a música no espaço da sala de aula, há de se considerar a estrutura geral da canção. Para tal análise, os dois parâmetros básicos apontados por Napolitano, foram pertinentes para o nosso trabalho. São eles:

a) *Os parâmetros verbo – poéticos:*

Letra, quem fala através desta "letra" e "para quem" fala; Desenvolvimento: qual a fábula narrada; (quando for o caso); quais as imagens poéticas utilizadas. Forma: (tipos de rimas e formas poéticas); ocorrência de figuras e gêneros literários (alegoria, metáfora, paródia, etc.); Ocorrência de intertextualidade literária (citação de outros textos literários e discursos).

b) *Os parâmetros musicais: (música)*

Melodia (alegre, triste, exortativo, perturbador, lírico, etc.); Arranjo (instrumentos, timbre, etc.); Andamento (rápido lento); Vocalização (interpretação vocal, a intensidade, muito volume/pouco volume, etc.); Gênero musical (samba pop/rock, sertanejo, etc.); Efeitos eletroacústicos e tratamento técnico de estúdio.

Além de tudo disso é preciso levar em consideração quando foi escrita e gravada a canção. Só depois desta análise é que se pode fazer o levantamento oral das primeiras impressões sobre o tema e partir para o debate e discussão sobre o assunto abordado.

A Cultura Caipira

Caipira é o habitante do campo ou da roça. No decorrer do tempo ele foi associado particularmente a pouca instrução e ao convívio e modos rústicos e canhestros. Chamado também de matuto, jeca, roceiro, sertanejo. É visto como um indivíduo sem traquejo social; cafona, casca-grossa.

No Glossário sertanejo de Cornélio Pires, pioneiro na defesa da música caipira, o caipira tem suas raízes peculiares, inerentes à sua própria cultura. Afirma o autor:

> "Por mais que rebusque o "etmo" de "caipira", nada tenho deduzido com firmeza". Caipira seria o aldeão; neste caso encontramos no Tupy Guarany "Capiabiguára". Caipirismo é acanhamento, gesto de ocultar o rosto; neste caso, temos a raiz "caí" que quer dizer: "Gesto do macaco ocultando o rosto". "Capipiara", quer dizer o que é do mato. "Capia", de dentro do mato: faz lembrar o "capiáu mineiro". "Caapi", - "trabalhar na terra, lavrar a terra" - "Caapiára", lavrador. E o "caipira" é sempre lavrador. Creio ser este ultimo caso mais acceitável, pois, "caipira" quer dizer "roceiro", isto é, lavrador [...] Sinônimos de "caipira" conheço apenas os seguintes-"Capiáu", em Minas; "quejeiro", em Goyaz; "matuto" Estado do Rio e parte de Minas; "mandy", sul de S. Paulo; guasca

> ou gaúcho no Rio Grande do Sul; "tabaréo", Districto Federal e alguns outros pontos do paiz; "caiçara", no litoral de S. Paulo e em todo o paiz, "sertanejo (PIRES, 1985, p.01).

A figura do caipira foi construída em cima de um estereótipo. Sujeito simples, de vida rural, sempre esteve ligado à ausência de cultura, rudez, pouco conhecimento. O sujeito caipira foi considerado, assim, preguiçoso, "atrasado", metido nos confins do sertão, isolado da "civilização".

Exemplo de tal representação sobre o caipira é a figura do Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato em 1914. A figura composta por Lobato demonstra o que o autor pensava a respeito do caboclo: sujeito preguiçoso, que vive de cócoras, aquele que não tem vocação para nada. A representação do Jeca tornou-se sinônimo de bobo, ingênuo.

Posteriormente Lobato percebeu que essa sofreguidão toda, fora causada mais por motivos de doença, visto que o caipira andava de pés descalços. O dito caipira fora exposto a anomalias e doenças, que até então o Estado não tinha controle. A condição de sobrevivência em meio à precariedade vivida pelo caipira demonstrava que as opções eram nulas, não havia assistência dedicada ao homem do campo.

Entretanto, observamos outras representações com perspectivas diferentes da visão de Lobato. Nas palavras de Inezita Barroso[1]:

> "Caipira não é mendigo, tá bom? Esse é o meu lema vai escrever aí []. E daí eu começo. Porque aquela criancinha, figurinha na festa de São João, chapéu tudo esfiapado, sem dente, pinta de preto, banguela; agora ainda existe chapéu de cowboy pra criança, né? Quando não existia, era aquele chapelão de gente grande, dava um pulo, aquilo vinha até aqui... [risos] Enchia de jornal dentro... Ridículo! Ou então esfiapado, o dente preto, a calça remendada... E jeans remendado... Pelo amor de Deus, é muita ofensa pra mim! É duro de tirar da cabeça... Não é de criança, é da cidade inteira. Cidades do interior que queriam ver caipira de longe. Se eu disser: "Você é caipira"!". "Eu não!" "Você não é do interior?" "Ah, mas eu não sou caipira!" (BARROSO, 2005 parte 17).

Esse preconceito se estende à música caipira, que é a expressão da simplicidade, do modo de vida, do apego às coisas rurais. Segundo o pesquisador José Hamilton Ribeiro:

> A música caipira é um fato em nossa vida, um valor cultural inegável, chegando a ser vista" como legítima representante da faixa culta na canção brasileira. "No entanto, padece de menosprezo e preconceitos em certos círculos de arrogância e pedantismos de nossas elites (RIBEIRO, 2006, p. 24-25)

Devemos entender, então, que o caipira sempre teve sua cultura, porém uma cultura do campo, diferente de uma cultura tida como "erudita". Desde o princípio as elites brasileiras insistiram em desmoralizar a simplicidade do matuto e seu modo de vida, privilegiando a cultura dos salões, dos saraus, enfim das tradições europeias.

[1] Cantora, atriz, instrumentista, folclorista, professora, doutora Honoris Causa em folclore e arte digital pela Universidade de Lisboa. Entusiasta e partidária da cultura caipira.

A canção caipira

A partir das considerações feitas por José Hamilton Ribeiro (2006), constatamos que a música caipira teve sua origem a partir da vinda do português para o Brasil e seu entrosamento com os ameríndios, mais precisamente do relacionamento entre os jesuítas e as diversas culturas indígenas. Segundo Ribeiro, os jesuítas teriam se valido da musicalidade presente entre eles para catequizá-los, utilizando o cateretê como atrativo que posteriormente se transformou no catira (dança caracterizada por elementos rítmicos, sapateado e palmas), um dos primeiros gêneros da música caipira a receber letra.

O catira agregou-se a elementos musicais vindo do batuque africano, que chegou ao Brasil como escravo. A musicalidade intrínseca às diversas culturas afro-brasileiras se mesclou ao ritmo luso-indígena, originando vários ritmos, gêneros musicais, que hoje em dia nos são muito familiares. Segundo Romildo Sant'Ana (2000)

> A nossa música tem "raízes branca nas formas e rimas, e africana, indígena e portuguesa no pensamento e afeto" [...]. Com o tempo somam-se a esse ritmo musical ingredientes de outros povos que passam a vir para o Brasil. Imigrantes de outros cantos da Europa com uma forte influência do cancioneiro Ibérico (p.16-56).

Ainda segundo Sant'Ana (2000), algumas composições lembram tragédias gregas ou têm "ingredientes" de canções medievais, mesmo sendo composta por gente humilde ou quase analfabeta.

Encontramos também composições que fazem referência ao preconceito racial e social como "Preto inocente" (Teddy Vieira – Campão- Bento Palmeiro), bem como ao próprio caipira sujeito humilde do interior, que apesar de ter na sua aparência a simplicidade, por vezes tem posses, mas não as utiliza como troféu ou forma de se sobressair em relação aos outros como em "Exemplo de humildade" (Dino Franco – Tião Carreiro) e "Terra roxa" (Teddy Vieira).

A música caipira envolve temas que falam do amor puro, sem as situações eróticas e de duplo sentido muitas vezes contido na chamada música sertanejo moderno. Conforme José Roberto Zan, professor do Departamento de música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, entendendo a música como representação de determinados grupos sociais, ao analisar músicas do gênero caipira observamos como alguns cantores / compositores, cantaram memórias e histórias ao longo do tempo, sobre essa rica cultura que ao mesmo tempo nos é tão semelhante e tão estranha (ZAN, 2004).

Uma proposta prática

Realizamos uma pesquisa para delimitar e analisar as representações que os alunos constroem em torno da figura do caipira através das canções tidas como de raiz. A partir desta investigação tentamos propor metodologias e estratégias, usando

a música caipira como fonte histórica, com a intenção de resgatar antigos valores culturais que tendem a desaparecer. A intenção foi resgatar antigos valores culturais que tendem a desaparecer com a modernidade, assim como desconstruir a imagem do caipira como um sujeito atrasado e aculturado como podemos perceber, por exemplo, na obra citada de Monteiro Lobato.

Iniciamos a implementação da proposta apresentando o projeto para o corpo docente e discente da escola, durante a semana pedagógica (2009). Este fato proporcionou um contato mais íntimo com os professores da escola que lecionam na área de História e de suas contribuições para o desenvolvimento e aplicação do projeto, que foram muito enriquecedoras.

Posteriormente, deu-se início à implementação com os alunos, também tendo o cuidado de fazer uma apresentação do que consistia o projeto e seus objetivos. Em um primeiro momento houve certa resistência com relação ao tema e às músicas propostas no projeto. O tempo e o debate em torno das canções e do sujeito caipira, contudo, foram responsáveis por sanar este preconceito que o aluno possuía sobre o assunto.

A intenção em nenhum momento foi discutir gosto ou gênero musical (ainda que a maioria conhecesse muitas das canções dispostas no projeto através de intérpretes atuais), mas sim, perceber que é possível aprender através desta linguagem. Tentamos demonstrar o quanto a canção narra o cotidiano e anseios que o caipira possuía , assim como sua bagagem cultural uma vez que este embora seja humilde, dado às suas condições de vida, traz consigo um saber diferente, que lhe é próprio.

Ainda que, estas canções tenham sido compostas em um tempo que para os alunos pareça distante, elas contribuem para um debate muito atual dentro do contexto histórico, pois colocam em discussão temas como impacto da modernidade na sociedade, questões de mudança de valores e a desconstrução do pré-conceito com relação ao sujeito caipira.

A mediação do professor em atividades diferenciadas é fundamental. Seu desempenho e entusiasmo ao trabalhar determinados temas podem contagiar os alunos. Percebemos, na implementação, que os discentes observaram que há inúmeras possibilidades de se aprender História. No caso deste projeto, eles perceberam que, mesmo se tratando de canções caipiras, que muitas vezes não lhe são familiares, estas estão repletas de cultura, conhecimento e através desta linguagem pode-se perceber que o que é diferente também merece respeito.

O espaço definido para implementação foi a 8ª série do ensino fundamental da Escola Dr. Aloysio de Barros Tostes, na cidade de Nova Fátima. Em sua maioria os alunos são filhos de agricultores e vivem no ambiente rural.

Em primeira instância, foi apresentado aos alunos em que consistia o projeto "A representação do Caipira através da música de raiz no ensino de História". Tentamos demonstrar que a canção também é portadora de elementos simbólicos que constituem a representação de mundo de determinadas sociedades de tempos em tempos e se tornam fontes históricas através do trabalho do historiador. Segundo José Geraldo Vinci de Moraes "[...] as canções poderiam constituir-se em um acervo importante

para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos" (MORAES, 2004, p. 204).

Diante dos argumentos expostos, os alunos puderam evidenciar que a História não se faz apenas através de documentos escritos, mas de elementos que configuram características produzidas a partir da influência das sociedades e de determinados grupos.

Durante a trajetória de implementação, o projeto propôs através de uma pequena apostila, informações sobre o sujeito caipira e sua cultura, com o intuito de nortear o debate sobre o tema. Em seguida, foi montado um círculo de diálogo onde os alunos fizeram uma breve leitura do material e colocaram suas ideias sobre o que eles entendiam como "caipiras", estereótipos, diferenças, convergências a partir de conceitos existentes na música caipira e sertaneja (de acordo com autores citados no projeto), entre outros assuntos que surgiram espontaneamente.

O que pudemos observar, de forma muito incisiva, foi que os alunos nunca haviam pensado o caipira sob o prisma colocado na sala de aula. Foi apresentado nesta dinâmica com a canção vídeos de música caipira, catira, poemas retratando a cultura caipira, etc.; sempre contextualizando historicamente o assunto enfocado, sua relação com a canção, à realidade do caipira e a questão do tempo e espaço no qual este sujeito está inserido.

A reação dos alunos a respeito deste trabalho foi muito positiva, observamos que os mesmos criaram percepções próprias após terem informações contextualizadas a respeito da canção e da cultura do caipira. Outra percepção que alunos puderam construir foi às semelhanças e diferenças entre canções antigas que são regravadas por interpretes atuais. Este fato contribuiu para que pudessem compreender que, mesmo com uma "roupagem nova", a essência da canção permanecia a mesma, ou seja, tratava ainda do caipira e seu cotidiano.

Algumas canções foram escolhidas para uma abordagem mais detida em sala de aula. O aspecto proposto para o trabalho da canção "O Mineiro e o italiano" [2] foi de retratar uma determinada "esperteza do matuto". Após a leitura e debate do texto poético (letra) ouvimos a música e depois passamos para a formação de pequenos grupos, para responderem as questões referentes ao tema.

Ao terminar a atividade, foram colocadas as considerações dos alunos em plenária. Esta discussão foi muito interessante no sentido de que pudemos perceber as narrativas dos alunos sobre o tema, a canção e a cultura caipira e como este aluno se apropriou destas novas informações em conciliação a um conhecimento que este já possuía para construir uma nova representação sobre o caipira, de forma mais complexa. Outro fato que observamos foi que neste momento o gênero musical, a princípio um obstáculo foi bem aceito pelos alunos.

[2] A canção foi composta por Teddy Vieira de Azevedo em parceria com Nelson Gomes, interpretada por Tião Carreiro e Pardinho.

O mesmo procedimento foi usado no trabalho com as demais canções. Foram abordadas também "Saudade da minha terra" [3]," Mágoa de boiadeiro"[4]·, "Caboclo na cidade[5]. Aqui o aspecto em pauta foi o choque entre a cultura urbana e a rural causada pelo advento da modernidade e da urbanização. Foi trabalhado o conceito de modernidade e o impacto causado por esta nas comunidades rurais, no âmago do seu cotidiano.

Neste trabalho contamos com um diferencial: o violão. A atividade se traduziu em uma experiência rica e significativa, pois houve uma adesão geral dos alunos que se entusiasmaram e cantaram calorosamente as canções propostas.

O interessante foi perceber que os alunos foram capazes de citar, por exemplo, partindo das informações e das canções que tratavam sobre o impacto da modernidade na vida homem do campo, o quase desaparecimento de profissões ligadas ao meio rural, tal como carreiro (condutor de boiada), assim como na zona urbana, o alfaiate, o barbeiro, entre outras. Não houve, neste momento, intervenção da tutora do projeto, os próprios alunos desenvolveram estas ideias no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Mais uma vez utilizou-se o mesmo procedimento didático dos Temas I e II para a atividade com a canção. Foram declamadas pela tutora do projeto, com acompanhamento do violão, as partes faladas das canções "Couro de boi" [6], "A Caneta e a Enxada" [7] e "A vaca foi pro o brejo" [8]. A perspectiva do trabalho com essas canções se pautou nas mudanças de determinados valores tradicionais que são substituídos por outros próprios de cada tempo.

Neste sentido, observamos que os alunos desenvolveram críticas aos valores que a sociedade atual propõe e perceberam o conflito existente entre o passado e o presente. Na canção "Couro de boi", foi tratado sobre o respeito e o tratamento que devemos ter com as pessoas idosas, pois sua letra se reporta ao desprezo do filho com seu pai idoso.

A canção "A vaca foi pro brejo", em termos gerais, trata da ausência do respeito que o filho deveria ter para com seus pais. Na opinião dos alunos, esta falta de respeito realmente existe e eles atribuem este fato à inexistência de limites que os pais deveriam

[3] Composição de Isidoro Castro. A primeira gravação do dobrado ocorreu em 1913, em disco Odeon pela Banda do 10º R.I do exército com arranjos de Eduardo F. Martins, sem constar contudo o nome do autor. Na mesma época, foi feita uma gravação em solo de flauta na Favorit Record por instrumentista desconhecido e novamente sem a indicação da autoria. Em 1942, em plena Segunda Guerra Mundial foi feita uma nova gravação do dobrado, dessa vez pela Banda do Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro em disco Victor e a autoria apareceu no selo do disco como sendo de domínio público. O dobrado "Saudade da minha terra" foi novamente gravado em 1959, no LP "Dobrados" lançado pela RCA Victor com a Banda do Corpo de Bombeiros do Distrito Federal com regência do tenente Luis Paulo da Silva.

[4] Composição de Nono Basílio. Um de seus maiores sucessos foi "Mágoa de boiadeiro", composta em parceria com Índio Vago e gravada, entre outros pela dupla Pedro Bento e Zé da Estrada.

[5] Composição Nho Chico de Dino Franco. Em 1996, a moda-de-viola "Caboclo na cidade", foi gravada pela dupla Chitãozinho e Xororó no Cd "Clássicos sertanejos" da PolyGram.

[6] Composição de Teddy Vieira e Palmeira. Foi gravada em 1954 pela dupla Palmeira e Biá.

[7] Composição de Capitão Barduíno (Pedro Anestori Marigliani) cantada por Zico e Zeca em disco gravado pela Colúmbia.

[8] Composição de Tião Carreiro, Lourival dos Santos e Vicente P. Machado. Interpretada por Tião Carreiro e Pardinho.

dar aos filhos. Percebe-se que os alunos desenvolvem um "juízo moral" a respeito das relações familiares, do cotidiano, muitas vezes pensando em sua própria vivência.

A canção "A caneta e a enxada" também causou grande impacto nas ideias dos alunos. A letra desta canção trata da arrogância que se estabelece entre pessoas letradas com relação a pessoas sem formação acadêmica. Ela traz em seu conteúdo um diálogo entre a caneta (que representa o indivíduo com formação acadêmica, julgando-se superior aos que não possuem a mesma formação) e a enxada (que representa o matuto e um conhecimento que a caneta desconhece).

Nesta canção, os alunos apontaram questões sobre a autoridade que a formação acadêmica possa vir a constituir sobre os demais, eles concordaram com a enxada, que colocava para a caneta (arrogante e senhora de si, por escrever constituições, leis, enfim, por servir a altos cargos) "Se não fosse meu sustento, ninguém tinha instrução" (fala da enxada para a caneta). Os alunos valorizaram o papel do trabalhador que lida com a enxada e que promove de certa forma, o sustento do meio urbano. Ainda nesta questão, mencionaram o fato da autoridade (e arrogância) de muitos professores, que se julgam melhor que eles porque são "estudados".

Fizemos o encerramento em sala de aula com apresentação e dramatização de músicas caipiras, e com um lanche também com comidas típicas caipiras. Conversamos sobre o que o trabalho acrescentou a eles em termos de conhecimento e admiração com nossas raízes musicais.

No início houve uma grande resistência com relação à música caipira, entretanto, aos poucos os alunos entenderam a proposta do projeto, passaram a admirar e respeitar o sujeito caipira e viram que há infinitas possibilidades de se aprender História, e que ela esta presente em nossas vidas, no cotidiano, naquilo que muitas vezes desprezamos e que muitas vezes não temos tempo de admirar. O cotidiano do caboclo, suas histórias, seu modo de vida fazem de certa forma, parte de nós e de nossas raízes.

Considerações Finais

Constatamos um envolvimento significativo dos alunos com a canção e o cotidiano do caipira a partir do momento em que este teve um contato mais amplo e complexo com as relações que se estabelecem entre o campo, a cidade, a modernidade e os valores que forjam a sociedade atual em detrimento aos valores tidos como tradicionais.

Uma das intenções deste projeto foi desconstruir possível pré conceitos que os alunos poderiam ter sobre o sujeito caipira. Neste sentido, podemos afirmar que um novo conhecimento foi construído em conciliação com o conhecimento que o aluno já possuía. As novas informações às quais os alunos foram submetidos contribuíram para que este fosse capaz de criar uma nova imagem do caipira, de suas canções e de sua cultura.

Dessa forma, percebemos que houve uma aprendizagem significativa crítica, pois o aluno absorveu e criou percepções próprias sobre o caipira. Segundo Marcos

Moreira (2000), este tipo de aprendizagem caracteriza-se pela interação entre um novo conhecimento e o conhecimento prévio e permite ao sujeito fazer parte de sua cultura, e, ao mesmo tempo, estar fora dela, levando o aluno a compreender o processo de abstração, generalidade e inclusão.

Os alunos foram capazes de perceber nas canções, conflitos entre o passado e o presente (o que remete à ideia de temporalidade histórica). Fizeram críticas à sociedade atual e seus valores, assim como perceberam que alguns destes valores como o respeito aos idosos, aos pais, à cultura iletrada, ao homem do campo, etc. precisam ser levados em consideração. Ao mesmo tempo eles admitiram que na sociedade atual vivêssemos um tempo em que estes valores tradicionais estão praticamente em desuso.

O conhecimento histórico se faz a partir de interrogações sobre o passado de forma a responder as questões do tempo presente. A história é sempre dinâmica, pois quando falamos do passado, estamos tratando do presente com perspectivas voltadas ao futuro que inclui as desconstruções de pré-conceitos ou conceitos que podem ser ampliados ou modificados a partir do conhecimento histórico.

Referências

ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Caderno Cede.* Campinas, v.25, n.67. Pp.309-317, set/dez. 2005.

_____. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene R. (org.). III *Encontro Perspectivas do Ensino de História.* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.

BARROSO, Inezita. Entrevista concedida em 18 de março de 2005. Disponível em: www.gafieiras.com.br. Acesso em: 12/02/2009.

BITTENCOURT, Circe F. *Ensino da História: Fundamentos e Métodos*. São Paulo, Cortez: 2004.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. In: *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).

CHAVES, Aparecido Adilson. *A Música Caipira em aulas de História: Questões e possibilidades.* Curitiba, 2006.

CHERVEL, A.A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n.2, 1990, p.177-229.

CUNHA, Maria de Fátima Da. "Memórias caipiras através de canções" In: *Boletim do Laboratório de Ensino de História.* Londrina; ED.UEL, jan./abr.,2002.

_____. Cantando o Brasil pós-6. In: *Revista do Laboratório do Ensino de História/ UEL.* Editora UEL: n°2, 1996.

DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em: www.dicionariompb.com.br. Acesso em: 12/02/ 2009.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História, nº. 30-vol. 20. Dossiê: Brasil, Brasis, 2000.

MOREIRA, Marcos Antônio. Aprendizagem significativa Crítica. Versão revisada e estendida sobre a conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Penache), 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas desse Encontro, n.p. 45, com o título original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música Caipira:* da roça ao rodeio. São Paulo: Ed.34,1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – História*. SEED. Curitiba: 2003.

PIRES, Cornélio. *Viola Tropeira*: Dicionário Sertanejo. Disponível em: http://www.violatropeira.com.br/dicionario.htm. Acesso em: 13/03/2009.

SANT'ANNA, Romildo. *A moda é viola*: ensaio do cantar caipira. São Paulo: Arte e Ciência; Marília, SP: Ed. UNIMAR, 2000.

SIMAN, Lana Mara C. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. & Outros (org.). Ensino de História e Educação. IJUÍ: UNIJUÍ: 2004.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene R. (org.). *III Encontro Perspectivas do Ensino de História. Curitiba:* Aos Quatro Ventos, 1995.

WORMS, Luciana Salles & COSTA, Wellington B.. *Brasil século XX ao pé da letra da canção popular.* Curitiba: Nova Didática, 2002.

ZAN. José Roberto. Novos Hibridismos na Música Sertaneja. *Anais do V Congresso Latino Americano da Associação Internacional para o Estudo da Música Popular*, 2004.

Cultura global e cultura local: possíveis contribuições para valorização da cultura local a partir do Projeto Novos Talentos

Marco Antônio Oliveira Nunes[9]
João Victor Dos Santos[10]

Introdução

A educação tem emergido da conjuntura da sociedade de Cultura Global. A tecnologia e o amplo crescimento do mercado comercial têm comandado e direcionado as relações humanas. Como o desenvolvimento dos indivíduos está sob a égide do capitalismo e da lógica liberal, essas relações acenam para um projeto social visualizando um ideal de homem.

Nesse atual contexto de amálgama que compõe a contemporaneidade, vislumbram flácidos comportamentos e posturas reiterando a urgente e necessária reflexão, englobando, assim, todas as dimensões da existência humana. É nesse sentido, que emana a educação como possibilidade de contemplar a integralidade de homens e mulheres frente aos desafios da atualidade.

A educação se apresenta não somente como possibilitadora de inserção neste mundo, mas também a maneira pela qual é alterado o curso do mesmo. É a partir deste entendimento que a tradição filosófica, de Aristóteles à Immanuel Kant, Hannah Arendt e/ou Paulo Freire, compreende a educação, ou seja, toda a tradição filosófica analisa a educação, sendo o espaço, pelo qual se insere os novos seres (as crianças) na sociedade. É através dela que se move, direciona e efetiva o processo de humanização.

Segundo Hannah Arendt, "a essência da educação é a natalidade, é o fato de que seres nascem para o mundo" (ARENDT, 1992, p. 243). Portanto, a educação existe em virtude de a criança ser um fenômeno, uma aparição. Neste sentido, enquanto estrangeira, num mundo estranho que já possui sistemas e valores, precisa ser gradativamente introduzida no mundo. Tal introdução se realiza mediante a educação.

> Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é esta a situação humana básica em que o mundo é criado por mãos de mortais, e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. O mundo, visto que feito pelos mortais, se desgasta, e dado que seus habitantes mudam continuamente, corre o risco de tornar-se mortal como eles. Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser continuamente posto em ordem (ARENDT, 1992, p. 243).

Com efeito, a educação se mostra um tema da mais alta relevância, mas a própria educação só tem sentido se for intrinsecamente ética, da mesma forma que a educação para a cidadania só terá sentido quando a ética for sua condição" (ZANCANARO,

[9] Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de Filosofia, SEED - Pr. Contato: markinblues@hotmail.com
[10] Estudante Ensino Médio, Colégio Estadual do Distrito da Warta.

2005, p.10). Ora, se temos um desafio educacional e a ética jamais pode estar desvinculada da ideia de educação, então se mostra pertinente voltarmos nossa reflexão para esta temática. Esta reflexão tem como pano de fundo um cenário, segundo o qual visualiza-se os desmandos e as fragmentações da racionalidade moderna ocidental, pois conduziram o planeta à beira da desintegração e da destruição.

A ameaça para a continuidade da vida no planeta é agravada pelo fato de que a organização da convivência humana, em nível planetário, advinda da Cultura Global e que se estende de forma impositiva às comunidades de Culturas Locais são comandadas por uma lógica antropofágica e suicida.

Na *Pedagogia do Oprimido*[11] está a denúncia de que, nesta lógica antropofágica e suicida:

> [...] o dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal. Por isso é que para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser* para eles, *é ter* e ter como classe que tem (FREIRE, 2005, p. 51)

Neste contexto, desenha-se uma violação de algo que o homem tem de mais específico: o *ser mais,* o seu desenvolvimento enquanto ser que pode *ser mais*. Neste entendimento está implicada a idéia de *inacabado* e é neste aspecto que surge o caráter imprescindível da educação. É exatamente na inconclusão do ser que tem consciência, enquanto tal, que funda a educação como processo permanente, contínuo. Para Freire "não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade" (FREIRE, 1996, p. 58).

> Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade [...], porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens - a do ser mais (FREIRE, 2005, p.47).

Diante do cenário moderno fundado pela lógica liberal do consumismo, do *ter* em detrimento do *ser,* de violência à dignidade do homem, em que pode ser expresso pelo desrespeito à sua condição ontológica, essencial, o Projeto Novos Talentos configura uma possibilidade concreta de identificação e valorização de elementos culturais, patrimoniais, das comunidades locais, tais como o resgate da memória a partir de propostas intervencionistas de conscientização política, filosófica, historiográfica e sociológica.

[11] Esta obra representa um marco no pensamento de Paulo Freire. Escrito no período da Ditadura Militar, momento em que esteve exilado, exprime as bases fundamentais do pensamento do autor. Bases estas que jamais foram cristalizadas por ele, ou seja, nela Freire esboça caminhos conceituais que buscam a compreensão e intervenção na sociedade, com vistas sempre à conscientização e emancipação dos oprimidos. Devido a não cristalização de ideais e conceitos, a obra marca um período histórico passível de críticas e revisões pelo próprio pensador. Por exemplo, embora ela marque profundamente a trajetória do corpo teórico freiriano referente ao conceito de conscientização e libertação seu amadurecimento e apogeu repousam em escritos posteriores como *À Sombra desta Mangueira* e *Cartas à Cristina.*

Diálogo e possibilidade intervencionista de valorização da Cultura Local

Diante do cenário Global, faz-se necessário voltar nossa reflexão sobre os elementos que circunscrevem a esfera deste processo, se entendermos que a educação é onde "decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo, e abandoná-las a seus próprios recursos [...], preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum" (ARENDT, 1992, p.247).

Outrossim ao empreendimento reflexivo e intervencionista é que o diálogo entre docentes, discentes, espaços universitários, estagiários, alunos do ensino médio e as comunidades dos distritos, possam resultar em propostas servindo como subsídio para incorporar a valorização da cultura local no agir pedagógico, possibilitando uma efetiva contribuição positiva, de modo a encarar a autonomia e o respeito à dignidade humana como parte da cidadania.

Desta maneira, estaremos repensando a sociedade atual numa perspectiva diferente da tradicional. Se a modernidade está voltada para as relações sociais comandadas por uma lógica que desrespeita a essência do homem, "porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens - a do ser mais" (FREIRE, 2005, p. 47), por isso antropofágica, então devemos atentar às possibilidades e sinalizações que buscam, sobretudo, a libertação da opressão, buscando resguardar a dignidade humana.

A intervenção pedagógica do Projeto Novos Talentos, a partir de palestras, oficinas, visitas aos museus e universidade, assim como pontos históricos e tecnológicos, têm como no de fundo o diálogo em sua acepção ampla, ou seja, pautada na ética e no respeito à dignidade humana.

Reflexão sobre diálogo

O diálogo jamais deve ser compreendido como uma relação imediatista na interlocução entre atores. A dialogicidade, como conjugação do diálogo envolve, em seu bojo, uma substancialidade originariamente e necessariamente ética, epistemológica, política e estética.

Também não é possível compreendermos o diálogo, distante da sua intrínseca substancialidade democrática. Pois ele consiste em uma gama de elementos que envolvem uma abertura vital, não lateral, mas central no tocante ao crescimento essencial de homens e mulheres.

Ao fazermos, inicialmente e brevemente, alguns apontamentos de como não deve ser entendido o diálogo, poder-se-ia imediatamente, com ansiedade perguntar *"mas, o que é o diálogo?"*. Paulo Freire também pergunta diretamente e pontualmente isso. Em *Educação como prática da liberdade,* (2009) Freire faz a seguinte pergunta e, seqüencialmente, oferece a resposta:

> E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam

> assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2009, p. 115).

A horizontalidade, da qual fala Freire, é substancialmente democrática, pois só é possível horizontalidade onde há respeito pelo outro, onde há curiosidade pelo outro, quando há simpatia, quando há confiança e, numa palavra, quando há amor. A relação respeitosa, curiosa, nutre a amorosidade pelos envolvidos no diálogo. Dessa forma, ambos falam, pronunciam a sua palavra e afetam um ao outro no encontro mediado *no* e *pelo* mundo.

O diálogo é uma condição necessária ao homem, na medida em que a conscientização de seu inacabamento inacabável, de sua incompletude, se fez presente. O diálogo em si mesmo é apresentável cheio de elementos, o que requer muita atenção ao seu conteúdo. Segundo Freire:

> Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 2005, p.89).

Ingênuo seria, pois, o pensamento de um esgotamento do diálogo, nos conjuntos de informações e exposições advindas das relações verticais, que alimenta a heteronomia, perdendo, portanto, as múltiplas implicações conceituais e esclarecedoras das relações e possibilidades contidas no diálogo. Inicialmente, como bem aponta Freire, no diálogo está contida a palavra e esta não é entendida, meramente, como uma seqüencia de sons emitidos sem uma vinculação espaço-temporal do emissor. Em outras palavras, a emissão de sons está inserida, numa espacialidade e numa temporalidade, conferindo-lhe um caráter histórico.

A caracterização histórica da palavra coloca aquele que a pronuncia em um lugar, possibilitando que, através da própria palavra, possa escrever sua própria história. Portanto, ao pensarmos investigativamente nos "seus elementos constitutivos" a palavra nos mostra, em específico, duas dimensões fundamentais: ação e reflexão.

Essas categorias, ação e reflexão, estão inter-relacionadas e indissociadas, "de tal forma, solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra" (FREIRE, 2005, p.89). Por isso que Freire afirma categoricamente que: "não há palavra verdadeira que não seja *práxis*". Daí, dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo, escrever sua própria história caracterizando como *ser* autônomo.

Considerações Finais

Os valores da Cultura Global adentram por todas as vias nas Culturas Locais de forma impositiva, provocando saltos e rupturas abruptas, deixando seqüelas

irreparáveis, uma fez que coloca uma séria ameaça ou mesmo em extinção valores, costumes e tradições ordenadoras da visão cosmológicas das comunidades locais. É neste contexto, que visualiza-se milhares e milhares de cidades, distritos, sendo soterrados por uma cultura global estruturada pelo consumo, pelo *ter* e não pelo *ser.*

Com efeito, fazem-se necessárias, urgentes, reflexões e intervenções a partir de uma abordagem *dialógica*, valorizando as múltiplas dimensões da existência humana a fim de renovar responsavelmente um mundo comum. A intervenção pedagógica do Projeto Novos Talentos, com palestras, oficinas, visitas aos museus, Universidade Estadual de Londrina e pontos históricos, têm como pano de fundo o diálogo em sua acepção ampla, ou seja, pautada na ética e no respeito à dignidade humana.

Neste sentido, configura uma possibilidade concreta de intercambio entre docentes, discentes, espaços universitários, estagiários, alunos do ensino médio e as comunidades dos distritos, para que possam emergir reflexões e intervenções que possibilitam uma efetiva identificação da memória, tradições, valores e elementos culturais singulares a cada comunidade.

Referências

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro.* Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo. Ed. Perspectiva. 1992.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco.* Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo. Nova Cultural, 1987.

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max*; Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 1985.

ANJOS, Márcio Fabri. Vulnerabilidade como parceira da autonomia. *Revista Brasileira de Bioética,* São Camilo, São Paulo. V.2, n. 2, p. 173 – 186, out. 2006.

DALBOSCO, A. D., EIDAM, H. *Moralidade e Educação em Immanuel Kant*. Ijuí. Inijui, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O que é iluminismo.* Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, p. 679 – 688

GARCIA, Bianco Zalmora. *Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: A radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas.* Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2005.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).* 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HELLER, A. *O quotidiano e a história.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* Ed. 33. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido.* Ed. 48 São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Escola primária para o Brasil.* R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 86, n. 212, p. 95-107, jan./abr. 2005a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.* ed. 16. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *Educação e Mudança.* Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade.* Ed. 24. Rio de Janeiro, Paz e Terra 2000.

_____. *A importância do ato de ler.* Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. SCHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003a.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.* 2.ª ed. rev. São Paulo, Editora UNESP, 2003b.

_____. *À sombra desta mangueira.* Ed. 2. São Paulo: Olho dágua: 1995.

_____. *Conscientização:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. ed. 3 São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. *Educação e Mudança.* Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. ed. 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Educação como prática da liberdade.* Ed. 7. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Política e educação:* ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta.* Ed. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____.NOGUEIRA, A. *Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular.* Ed.3 Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. MACEDO, D. *Alfabetização:* leitura do mundo, leitura da palavra. 2.ª reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

JASPERS, K. *Razão e anti-razão em nosso tempo* (Conferências na Universidade de Heidelberg 1950). Trad. Álvaro Vieira Pinto. Disponível em http://www.filoinfo.bemvindo.net/filosofia/modules/smartsection/item.php?itemid=57 Acesso em: 04/10/ 2010.

KANT, I. *Sobre a Pedagogia.* Trad. De Francisco Cock Fontanella. UNIMEP, 1996.

_____.*Resposta à pergunta***:** que é esclarecimento? Disponível em; <http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/kantiluminismo_rtf.pdf>. Acesso em: 20/07/2010.

VIEIRA, B.; GROLLI, A. *Coleção Laboratório* – Um diálogo com Freire. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 6, p. 105 – 115.

ZANCANARO, L. Bioética e educação: Um novo desafio para a escola. *O Mundo da Saúde,* São Paulo, v. 29, n. 29, p. 411-417, 2005.

Desvendando lugares: mapas produzidos no Contação de Histórias do Norte do Paraná

Juliana Souza Belasqui [1]
Pedro Henrique Cezar [2]
Regina Célia Alegro [3]

Introdução

O Programa Contação de Histórias do Norte do Paraná, vinculado ao Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss (MHL) realiza a formação de grupos de trabalho em escolas da periferia da cidade de Londrina e região. O seu objetivo é trabalhar com questões referentes a lembranças de moradores acerca da formação da região. Dessa forma, o Programa atua tendo em vista a problematização da memória e história local.

O MHL pauta suas ações como ações culturais e educativas, buscando promover e utilizar o próprio acervo, a fim de beneficiar a sociedade. Nesse contexto desenvolve ações variadas, como por exemplo, visitas guiadas no espaço museal, recitais, teatros, cursos, oficinas educativas, contato constante com professores dos três níveis de ensino em vista da formação de uma rede educativa.

A sustentação dessas atividades é inspirada, por exemplo, em Castells (2003, *Por uma outra comunicação*) discutindo o conceito de "rede" como dinâmica da sociedade atual interconexão, compartilhamento de códigos; Scherer-Warren (1993, *Redes de movimentos sociais*) para refletir sobre interconexões das identidades dos atores e o pluralismo cultural; Pollak (1989, com obras como Memória e esquecimento) para discutir o sentido da identidade individual e coletiva no tempo presente e a questão da memória e do esquecimento. Além disso, buscam-se fundamentos no campo da História, da educação e especialmente da educação patrimonial para orientar e ressignificar a pesquisa escolar. O conhecimento crítico e a apropriação consciente por parte de grupos e indivíduos do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.

Apoiados em Castells (2003) é possível refletir sobre a noção de rede. Geralmente o termo é usado para descrever a dinâmica da sociedade atual quando a interconexão tudo é interconectado, fruto da reestruturação do capitalismo e do desenvolvimento das tecnologias de informação. Para o autor, a globalização na atualidade está associada à idéia de rede: "Mas esta marca do capitalismo é profundamente diferente dos seus

[1] Aluna do curso de História da Universidade Estadual de Londrina, colaboradora do Contação de Histórias do Norte do Paraná (PROEXT/MEC). Orientação: Profª Drª Regina Célia Alegro. Contato: julianabelasqui@gmail.com
[2] Aluno do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina, bolsista do Contação de Histórias do Norte do Paraná (PROEXT/MEC). Orientação: Profª Drª Regina Célia Alegro. Contato: pedro.hcz@ig.com.br
[3] Docente no curso de História da Universidade Estadual de Londrina, Coordenadora do Contação de Histórias do Norte do Paraná (PROEXT/MEC). Contato: alegro@uel.br

antecessores históricos. Tem duas fundamentais e distintivas propriedades: é global e estruturada em larga medida em torno de uma rede de fluxos financeiros" (p. 8).

É possível conceber a rede como uma forma de "integração na diversidade" que articula o local e o geral, "[...] o local e o global, entre o particular e o universal, entre o uno e o diverso, nas interconexões das identidades dos atores com o pluralismo" (SCHERER-WARREN, 1993, p. 9). Esse conceito pode ser utilizado não apenas para descrever a sociedade capitalista na atualidade, mas também outras experiências do tempo presente que se dispõe a questionar.

De modo geral, para Castells, redes são "[...] estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós". (2003, p. 566). Afirmar que as pessoas tornam-se como "nós" na rede implica em assumir uma inter-relação entre os participantes. Nesse sentido a rede é dinâmica, sendo construída e desconstruída continuamente. Para que novos sujeitos sejam inseridos na rede – e os nós se multipliquem – é preciso que compartilhem códigos para que permitam a comunicação no interior da rede. Por exemplo, precisam de objetivos em comum

A proposta de ação cultural e educativa vem sendo constituída no Programa Contação de Histórias do Norte do Paraná como busca do diálogo e da inserção de diferentes sujeitos numa rede em torno do patrimônio cultural.

Entre as oficinas para sensibilização de crianças e jovens estão: Oficina de Fotografia Documental, de Entrevistas, de Maquete, de Contação de Histórias e de Mapas Alternativos. Todas elas possuem como objetivo promover a sensibilização para questões relativas à memória, história local e patrimônio.

Nesse sentido, podemos compreender o potencial educativo do museu, conforme aponta Fronza (S/D), a questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. As oficinas educativas potencializam o papel educativo do MHL e, ainda, dão amplitude para trabalhar com questões referentes a História. A intenção desse trabalho é realizar uma breve apresentação da Oficina de Mapas Alternativos, compreender os procedimentos realizados na oficina e por último realizar análise em dois mapas alternativos produzidos durante a Oficina.

A Oficina de Mapas alternativos

A oficina de mapas alternativos apresenta o mapa como um documento histórico, propõe analisar mapas históricos e, posteriormente produzir formas alternativas de mapeamento. A elaboração da Oficina de Mapas Alternativos ocorreu quando se desenvolvia atividades com plotagens, para o projeto, no ano de 2010. Inicialmente foi utilizada uma plotagem contendo planta do centro de Londrina na década de 1950 e dois mapas da Companhia de Terras do Norte do Paraná. A atividade propunha pensar o mapa como um documento histórico carregado de múltiplos significados e

sensibilizar as crianças para o reconhecimento do acervo museal como documentos da memória e da história.

A partir dessa primeira experiência e de uma leitura do livro "Guia do Patrimônio Cultural de Londrina" (2008), do arquiteto e urbanista Humberto Yamaki, no qual o autor apresenta um mapeamento de alguns pontos da cidade de Londrina através dos cheiros característicos, é que surgiu a ideia de criar uma oficina de mapas alternativos. A oficina foi elaborada pelos bolsistas participantes no ano de 2010 e era executada com alunos do ensino fundamental II e ensino médio. No entanto, foi necessário que passasse por adaptações no decorrer da experiência. A proposta da oficina a qual nos referimos aqui atende aos alunos do ensino fundamental I, ou seja, alunos de 1ª ao 5ª ano.

A atividade exercida junto aos alunos do ensino fundamental I é uma atividade lúdica e busca materializar o conceito de lugar. O exercício tem como objetivo proporcionar aos alunos um reconhecimento do lugar em que vivem, para que assim possam compreender as estruturas e elementos que compõem a comunidade na qual se inserem. Também propõe a sensibilização para o reconhecimento do lugar da comunidade na história local.

A atividade busca confrontar pontos de memória mais expressivos para a comunidade londrinense, ou lugares conhecidos pelas crianças – como o centro da cidade, catedral, os museus, calçadão – com pontos de memória indicados pela perspectiva dos alunos, que consistem em lugares do seu cotidiano – como praças, campinhos de futebol, escolas, parquinhos, lugares significativos para eles. Para isso é realizada uma atividade de recorte e colagem, que consiste num mapa da área urbana de Londrina (dividida em regiões), o mapa é problematizado e discutido com os alunos, destacadas as regiões em explicitadas no mapa.

Também são apresentadas imagens de lugares de memória da cidade (Museu Histórico de Londrina, Catedral, Rodoviária, entre outras), imagens representando a escola, a casa do participante. Conversa-se sobre cada imagem, o que ela lembra, onde está localizada e coleta-se opiniões sobre sua importância, que a teria feito/colocado ali, etc. A seguir os participantes distribuem e colam as imagens nas regiões onde acham que elas localizam-se.

Após a realização da atividade de recorte e cole é apresentada uma planta de Londrina foi projetada na década de 1930, que passa a ser analisada junto com os alunos, e tem como objetivo que os alunos compreendam como o espaço da cidade foi concebido, as permanências e mudanças provocadas nesse espaço.

Nessa experiência, a comunidade em que o aluno vive é inserida através da elaboração de mapas alternativos. A atividade propõe problematizar o espaço, ou seja, propõe aos participantes pensarem no lugar em que vivem como espaço de experiências, de transformações, mudanças e também de memórias. Essa atividade foi inspirada no "Guia do Patrimônio Cultural de Londrina" (2008) que propõe ser possível reconhecer as cidades pelos seus cheiros. Além de mapear a partir dos cheiros, Yamaki elabora um mapeamento das colônias japonesas da cidade de Londrina. Partindo de um elemento

de identificação, evidencia a relação de afetividade com a comunidade nipônica na região. Outro teórico que nos auxiliou a estruturar a oficina é Yi-Fu Tuan. Este nos fez pensar na ideia de lugares significativos para o indivíduo. Esses pressupostos nos permitiram propor na oficina a consideração de que a experiência do individuo está relacionada ao lugar. E pensar na experiência do indivíduo a partir do museu, também implica pensar em memória. Para pensar nas questões referentes à memória exploramos os pressupostos realizados pelo sociólogo Maurice Halbwachs "[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupa e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantém com outros ambientes" (2006, p. 69).

Partindo desses pressupostos e discussões sobre o ensino de história, a oficina baseia-se nos conceitos de memória e lugar. De acordo com Yi-Fu Tuan, o lugar está relacionado às experiências dos indivíduos com o espaço:

> "Sentir" um lugar leva [...] tempo isso se faz das experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e ao longo dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do Sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. [...] Com o tempo nos familiarizamos com o lugar, o que quer dizer que cada vez mais o consideramos conhecido (TUAN, 1983, p. 224).

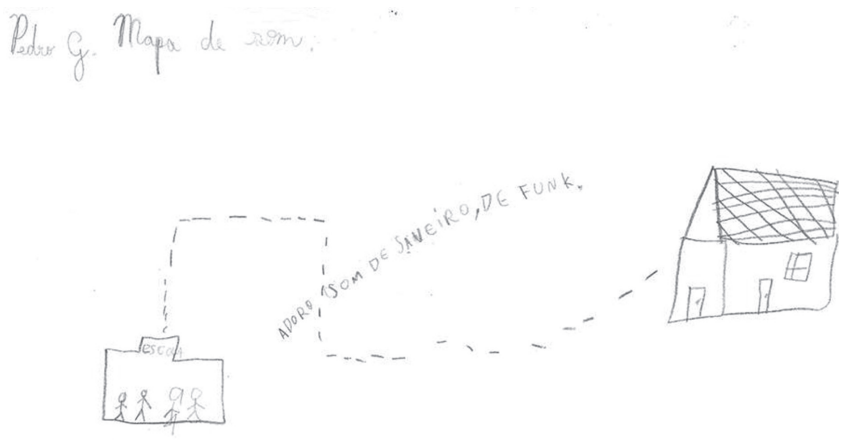
Dessa forma entende-se que as experiências dos indivíduos estão relacionadas aos sentidos, sensações e emoções vividas. Essas experiências ocorrem de forma direta, e elas determinam o modo como o sujeito vai se relacionar ao lugar. A atividade da elaboração de mapas alternativos que consiste na elaboração de formas alternativas de mapeamento, como por exemplo[1]: mapa de cheiro, mapa de sons, mapa de paladar, mapa do patrimônio histórico, mapa afetivo, entre outros.

Os alunos são sensibilizados a perceberem que o lugar em que vivem e que suas experiências e da sua comunidade se relacionam com a memória e na história local.

Alguns mapas alternativos produzidos pelos alunos

Da coleção de "mapas alternativos" do Museu Histórico de Londrina, escolhemos os seguintes para exemplificar nossa argumentação. Mas, o que se entende aqui por "mapas alternativos"? "Alternativo" corresponde a coisas, experiências, situações, entre as quais se podem escolher a que mais convenha. Então, os mapas alternativos dizem respeito a produções dos alunos com base em escolhas pessoais, sem a obediência estrita de regras para a criação do mapa tradicional comumente explorado no ensino de História. Ou seja, eles possibilitam a representação da experiência vivida, ou do espaço vivido pela ótica pessoal de cada indivíduo ou grupo.

[1] Os alunos que escolhem o que desejam mapear, a escolha é feita por cada um. Os exemplos aqui citados são apenas algumas das possibilidades de mapeamento realizadas pelos autores.



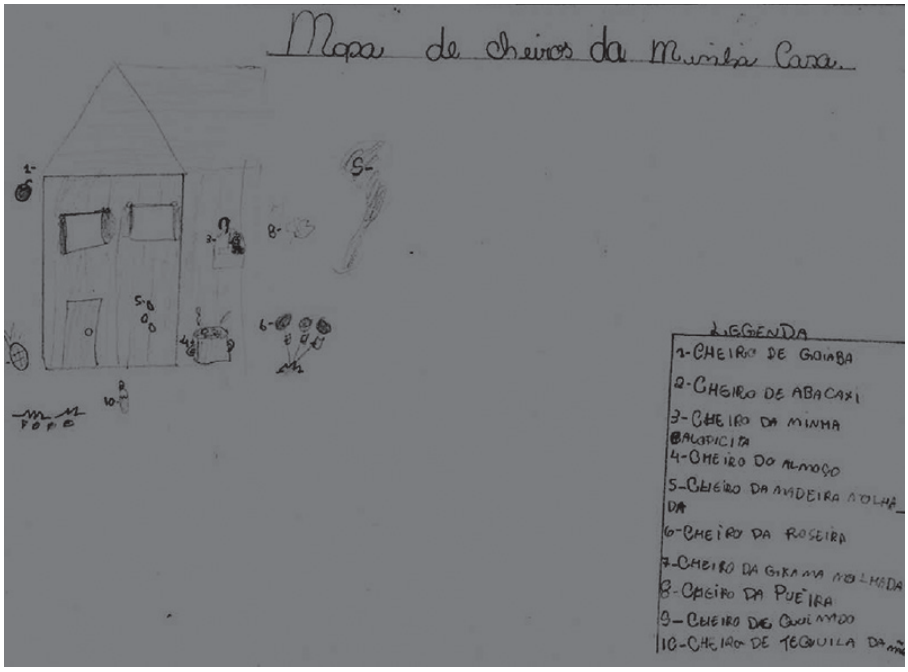
Fonte: Mapa de som. Acervo: Museu Histórico de Londrina. 2013.

Neste primeiro mapa, de Pedro G., estudante do quarto ano do ensino fundamental de uma escola da zona sul da cidade, representa um lugar em significativo, o caminho da casa até a escola, e para isso utiliza a experiência sensorial, no caso, a sonora. Para não deixar dúvidas da sua intenção, o autor escreve: "Adoro som de saveiro, de *funk*". Como indicado pelo próprio autor, esse mapa representa como a música é presente no trajeto casa-escola.

Fonte: Bairro sincero Bairo legal. Acervo: Museu Histórico de Londrina. 2013.

Já o segundo mapa, também referindo a zona sul de Londrina, trata da comunidade expressando traços afetivos. O bairro descrito como "Bairro sincero" e "Bairro legal", indica um mapa afetivo. Mas ao mesmo tempo também é um mapa da comunidade, pois nela a criança desenhou elementos desse bairro percebidos no cotidiano. Percebemos isso, por exemplo, nas ruas de acesso, um mercado, uma igreja, casas, uma árvore, que pode simbolizar uma área de brincar, pois se vê uma pista de skate, um bazar e escola. A partir dessa leitura, então, nota-se como esses lugares são importantes para constituir o "Bairro legal", como ele é visto pelo autor.

O próximo mapa refere-se a uma residência no Jardim Europa. O desenho da casa é comum, mas a caracterização geral indica aspectos bem peculiares da vida do autor e da sua capacidade de percepção sensorial do espaço onde mora: cheiro de goiaba, abacaxi, minha calopsita, almoço, madeira molhada, roseira, grama molhada, poeira, queimado, tequila da mãe. Uma eloquente narrativa sobre o cotidiano reafirmada na legenda.



Fonte: Mapa de cheiro da minha casa. Acervo: Museu Histórico de Londrina. 2014

A leitura realizada nos mapas nos permitiram perceber como as crianças concebem o lugar em que vivem, e, ainda, possibilitam várias interpretações sobre o lugar. Também percebemos que as crianças mapeiam elementos que compõe a estrutura de seu cotidiano. E ao mapear os alunos identificam o que é mais significativo para eles, podemos compreender parte do universo dos alunos participantes da oficina.

Os mapas fornecem muitas informações sobre os autores e seu cotidiano. Além disso, a indicação de referências locais permite ao acessar processos sociais e culturais mais abrangentes em registros no quais cada sujeito, a partir de suas referências, pode compreender e refletir a diversidade cultural que o cerca (IPHAN, 2014).

O mapa além de ser entendido como um documento também pode ser entendido como uma importante ferramenta pedagógica. Nesse sentido, a utilização de mapas também levanta reflexões sobre a própria atuação do espaço educativo. O espaço educativo é, segundo Ana Beatriz Gulart de Faria (2010, p. 25):

> Todo espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente [...] o espaço não é educativo por natureza, mas ele pode tornar-se educativo a partir da apropriação que as pessoas fazem dele, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. E o arranjo destes espaços não deve se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros...), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar (apud IPHAN, 2014).

O espaço educativo, assim como outros espaços de vivência do aluno, também passa por processos de ressignificação e reordenação. E nesse processo, o espaço educativo também torna-se lugar.

Finalizando, o processo de ocupação recente de Londrina e região geralmente é representado na memória local como ação de empresas e indivíduos visionários. Dessa representação ficam excluídos os homens comuns, ainda mais quando trabalhadores empobrecidos, o que pode interferir na representação dos estudantes de si mesmos e do seu grupo social como sujeitos. Ainda, como já indicou Tuan (1983), a representação do lugar da vida cotidiana permite que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor. E isso é fundamental para o reconhecimento da memória e da memória e a identidade.

Referências

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: _____. *Por uma outra comunicação.* Record, 2003.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. *Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte.* Disponível em: http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewPDFInterstitial/198/195.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva.* Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IPHAN. *Educação Patrimonial. Histórico, conceitos e processos.* Brasil: Ministério da Cultura, 2014.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol.5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória esquecimento, Silêncio. In**:** *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

SCHERER-WARREN, I. *Redes de movimentos sociais.* São Paulo: Loyola, 1993.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar.* A perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (coord). *História falada: memória, rede e mudança social. S*ão Paulo: SESC-SP: Museu da Pessoa: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

YAMAKI, Humbert. *Guia do patrimônio histórico cultural de Londrina.* Londrina: Midiograf II, 2008.

Museu e educação:
Museu Histórico de Londrina

Diego Barbosa Alves de Oliveira[2]

Ao pensar sobre o conceito de museu, Leticia Julião (2006) comenta sobre a etimologia da palavra, e a atribui à Grécia Antiga, onde o *mouseion,* o templo das nove musas[3] era um espaço destinado à contemplação e estudo das literaturas e arte. Neste contexto histórico, "as obras de arte existentes neste templo objetivavam muito mais reverenciar e agradar às divindades do que servir de espaço de observação para o público" (LEME, 2013, p. 39). A concepção de um lugar para as artes é também encontrada com o colecionismo. A coleção antiga de obras de arte, uma ideia que antecipa o museu, possivelmente surgiu no fim do século III a. C. entre a morte de Alexandre e a cristianização do Império Romano (CHOAY, 2006, p. 31). O homem vivia uma verdadeira "revolução do olhar", resultado do espírito científico e humanista do Renascimento e da expansão marítima, que revelou a Europa um novo mundo (JULIÃO, 2006, p. 20). Assim, ao refletirmos sobre o conceito contemporâneo de museu, poderemos verificar o quanto o mesmo mudou e agregou novos significados ao longo da história, carregando hoje, diversas referências do passado. Hoje, o objeto museológico deixa de ser apenas material e passa também, a ser imaterial; a preservação deixa de ser o único foco e divide espaço com a pesquisa e comunicação; a exposição se transforma de fim para um meio; e o público, de papel coadjuvante passa a ser protagonista, desenvolvendo e construindo conhecimento (FIGURELLI, 2011, p. 112). Contudo, essas mudanças não são determinantes em todos os museus, elas dependem também da maneira com que os profissionais em museus compreendem o mesmo, justificando também, o porquê da grande variedade de educação em museus.

Com a intensificação dos debates e pesquisas em torno do patrimônio cultural, novas concepções foram elaboradas e refletiram nas instituições museológicas. O movimento de renovação dos museus teve início com o fim da segunda grande guerra, com a criação, em 1946, do ICOM – Conselho Internacional de Museus –. "O ICOM assumiu o papel de indicador das novas exigências de utilidade social dos museus e do patrimônio" (POULOT, 2006, p.17), a intenção era atribuir um caráter dinâmico, de centros de informação, lazer, e educação a essas instituições. Deste modo, inicia-se nos museus um processo de reformulação de suas estruturas, procurando compatibilizar suas atividades com as novas demandas da sociedade, deixando de ser espaços consagrados exclusivamente à cultura das elites, aos grandes fatos e personagens excepcionais da

[2] Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina. Trabalha no Museu Histórico de Londrina no setor de Ação Educativa. Contato: oliveiradiegob@gmail.com

[3] As musas, em número de nove, eram reconhecidas como protetoras das artes e do conhecimento, a saber: Clio (História), Euterpe (música), Talia (comédia e poesia ligeira), Melpômene (tragédia), Terpsícore (dança), Érato (lírica coral), Polímnia (retórica e arte mímica), Urânia (Astronomia) e Calíope (poesia lírica, épica e eloquência) (LEME, 2013, p. 39).

história, e passam a incorporar questões da vida cotidiana das comunidades, passam a olhar para a cultura popular, dentre outros (JULIÃO, 2006, p. 27).

As mudanças sociais, políticas e comportamentais, em especial das últimas décadas do século XX, encontraram museus ainda reféns de uma perspectiva colecionista, celebrativa, elitista, herança de uma museologia tradicional, que se constituía a partir das práticas antigas de coleções aristocráticas.

> O contexto social de forte questionamento e mudança que marcou a década de1960 não permitirá que o museu passe incólume por esse período. Mas, por outro lado, a inserção do museu nesses movimentos sociais e a exploração dinâmica das suas coleções exigia uma verdadeira metamorfose da instituição (DUARTE, 2013, p.100).

O perfil conservador destas instituições passa a ser questionado no final do século XX[4]. Em um seminário do ICOM, no Rio de Janeiro em 1958, abria-se espaço para a discussão de um museu com caráter educativo; e propiciou uma abertura para a discussão de aspectos metodológicos que serviram de base para a afirmação do museu como agência educativa (LEME, 2013, p. 62). Ainda neste sentido, é importante destacarmos a mesa-redonda promovida pela UNESCO em 1972, em Santiago no Chile, enfatizando a dimensão social dos museus (POULOT, 2006, p.17).

> Os resultados dos debates em Santiago, além de evidenciaram a necessidade da capacitação profissional e da importância da ação educativa nos museus, anteriormente discutidos e também priorizados no Encontro do Rio de Janeiro, apresentaram como elemento novo, dentro da área museológica, a necessidade de se pensar e se buscar uma maior integração dos museus junto às suas respectivas comunidades. A hierarquia pedagógica, que apresentava o museu como emissor e o público como simples receptor passou a ser questionada e revista. Houve, assim, uma redefinição do conceito de museu (LEME, 2013, p. 64).

Refletindo sobre as novas propostas formuladas com os encontros promovidos pelo ICOM, entre as décadas de 1970 e 1980, o movimento "Novo Museu", ganha espaço e força. O Novo Museu incorpora o ideal de construção de museus mais humanos, comprometidos com os problemas sociais e seu público. Esse movimento é crescente porque acompanha a vontade de mudança iniciada com as propostas do ICOM, de se adequar as novas demandas sociais, voltando também os seus olhos e ouvidos a diversidade cultural.

[4] No auge de 1968, com as manifestações estudantis que assumiram um cunho de movimento social na França (se estendendo para o mundo ocidental), dizia-se que era preciso incendiar o Louvre, porque ele era o símbolo maior do patrimônio burguês, de elite; querendo então, uma nova reflexão sobre estes espaços, de modo que se pense e escute as vozes populares. Para acabar com a ideia de museu como "templo", das obras sagradas, havia propostas de transformá-los em "fóruns", espaços de criação, debate, interação. Segundo Meneses (1994), Giulio Carlo Argan sugere que o museu de arte contemporânea, distinto do museu de arte antiga, "histórico", e, portanto, patrimonialista, dispensasse acervo, para se transformar num espaço de efervescência criativa. Meneses (1994) critica tal ideia, pois, ela é colocada como se a perspectiva histórica não fosse criativa, e como se as funções documentais não gerassem democratização; como se a cidadania não pudesse germinar independente da consciência histórica. Assim, podemos perceber as grandes discussões em torno dos museus e patrimônio durante o século XX, que culminou no desenvolvimento de uma Nova Museologia, voltada para os problemas sociais, tentando atender os problemas sociais que foram levados naquele contexto, aos debates sobre os museus (MENESES, 1994, p. 11).

A partir da virada da "Nova Museologia", o museu e os estudos sobre este, passam a se interessar essencialmente pelas dimensões sociais, filosóficas, políticas, que até então eram deixados de lado (POULOT, 2013, p. 129). Com ideais humanistas, comprometidos com os problemas sociais, os museus, neste momento, passam a se preocupar com a identidade social, cultura local, e com a participação de seu público. O museu se transforma em um território onde o visitante se relaciona com os objetos do acervo através das exposições, estas, compreendidas como cenários, o meio ambiente criado e que facilita ou limita a relação do homem com a cultura material; ou seja, facilita ou limita a participação do público na vida cultural no que tange a sua relação com o objeto material (CURY, 2005, p.367).

Para assumir seu caráter educativo, o museu se coloca como um lugar onde os objetos são expostos para compor um argumento crítico, mas apenas isso não basta. É preciso que as instituições desenvolvam programas com o intuito de sensibilizar e auxiliar o desenvolvimento do conhecimento do visitante, por meio das mediações entre o museu e o visitante. Fala-se de um museu que sensibilize e seja atrativo não para atrair um maior número de visitantes, muito menos para criar uma "cultura mais refinada"; o objetivo é o desenvolvimento de uma educação mais profunda, que se envolva com a percepção crítica que o visitante tem sobre o mundo, atuando de modo mais reflexivo sobre o mesmo.

> Atualmente, os debates sobre o papel educativo do museu afirmam que o objetivo não é mais a celebração de personagens ou a classificação enciclopédica da natureza, e sim a reflexão crítica. Se antes os objetos eram contemplados, ou analisados, dentro da suposta "neutralidade científica", agora devem ser interpretados. Mudam, portanto, os "argumentos museais". [...] Antes de tudo, objetiva-se o incremento de uma educação mais profunda, envolvida com a percepção mais crítica sobre o mundo do qual fazemos parte e sobre o qual devemos atuar de modo mais reflexivo (RAMOS, 2004, p.20-21).

Com a Nova Museologia, o museu tem condições para se transformar em importante espaço nos procedimentos de renovação pedagógica, de modo que o ato de aprender se transforma em um compromisso com o mundo vivido e os desejos de transformá-lo (RAMOS, 2004, p. 16), e para isso, é preciso compreender a vida socialmente e culturalmente; e acreditamos ser possível tais reflexões por meio dos museus. Assim, é importante que pensemos os objetos museais em seu espaço e tempo, tratando-os como um objeto museal, que faz parte da memória selecionada pela instituição, e que, embora fale do passado, tem muito a dizer sobre o presente e os novos significados que atribuímos a ele. É importante mostrar que os objetos não estão isolados no passado, trazendo-os para o cotidiano dos visitantes, aproximando de suas vivências e cultura.

Pensando nas sociedades contemporâneas, é preciso repensar as questões do Patrimônio cultural e museus. Para Néstor García Canclini (1994), o desenvolvimento urbano, a mercantilização, a indústria cultural, a sociedade de consumo, entre outros, que muitas vezes são colocadas como inimigos do patrimônio fazem na verdade,

parte das condições e contextos que se encontram o patrimônio histórico cultural. Deste modo, o autor procura repensar o patrimônio cultural a partir de três pontos: afirmando que o patrimônio não inclui apenas a herança de cada povo, as expressões mortas da cultura; mas também os bens culturais, visíveis e invisíveis, ampliando a política patrimonial de conservação e administração do que foi produzido no passado; e por último, reconhecendo que o patrimônio de uma nação também se compõe pelos produtos da cultura popular (CANCLINI, 1994, p. 95-96). As mudanças na produção e circulação do consumo da cultura exigem também que haja mudança nas práticas educativas, aqui em específico, dos museus, de modo que as instituições, a partir de perspectivas críticas da contemporaneidade, modifiquem suas formas de expor, e de relação com o público visitante. O museu com foco educativo não tem como objetivo confirmar o existente; ele almeja refletir sobre o que somos e o que podemos ser. Deste modo, podemos ampliar os argumentos para que o museu assuma uma nova política educacional, de pensar o mundo de forma crítica (RAMOS, 2004, p.71). Ressaltamos aqui que a ação museológica deve conduzir a uma produção de conhecimento e prática social; o museu é também uma instituição de pesquisa e difusão e construção de conhecimento, e pode interagir e se comunicar com a sociedade de diferentes maneiras: seja com a ação educativa, as produções científicas que (re)criam e problematizam os significados propostos pela instituição.

Dentre as diversas possibilidades de pesquisa no campo de estudos do patrimônio cultural e museus, optamos por pensar em educação em museus por acreditarmos que é uma das formas de maior contribuição do museu para a sociedade, "por facilitar, dinamizar, diversificar e qualificar a relação do indivíduo com o patrimônio cultural preservado" (FIGURELLI, 2011, p. 109). Também, porque enquanto estagiário do Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss tive um contato direto com o setor de Ação Educativa, realizando visitas guiadas para o público escolar (alunos do ensino básico, ensino médio, superior, cursos de formação de professores), e também público não escolar. Realizando também oficinas de xilogravura e fotografia documental[1] (dentro e fora do espaço do museu); além de participação nas pesquisas para o desenvolvimento de exposições, auxilio na montagem/concepção de exposições, dentre outros.

Irene Nakou (2006) argumenta que o caráter do espaço do museu, marcado pela materialidade dos objetos expostos, "pode potencialmente afetar, positivamente, o pensamento e o conhecimento dos visitantes, [...] e percepções das realidades do passado e do presente" (NAKOU, 2006, p. 264). Deste modo, é importante afirmar o museu como um espaço educativo, onde a memória, a arte, os objetos da instituição se enquadram como parte da formação das identidades e cultura de seus visitantes, sendo

[1] As oficinas oferecidas pelo Museu Histórico de Londrina têm como objetivo levar ao público o que é o museu, o que são as fontes históricas encontradas dentro do espaço museal, de modo que o visitante tenha um contato maior com os objetos, o espaço do museu e suas funções. As oficinas também focam, dentro do Ensino de História, a compreensão do aluno sobre os diversos tipos de fontes históricas para pensar o passado, como a fotografia, xilogravura, história oral, dentre outros.

um espaço onde os sujeitos podem refletir historicamente, e assim, pensar o mundo de forma crítica. Ao estabelecer tais instituições como educativas, não se pretende transformar o museu em um apêndice da escola. Como afirma Ramos (2004), "não se trata de promover ou reafirmar uma "escolarização" do museu, e sim de estudar a multiplicidade de papéis educativos que pode ser assumida pelo espaço museológico" (RAMOS, 2004, p. 13).

Outro acontecimento importante nas transformações da ideia de museu é a Declaração de Caracas, em 1992, ligando o museu a comunicação. É importante ressaltarmos que uma coisa é o museu dizer que está aberto ao público, e outra é o museu estar acessível ao público (SUANO apud SOUZA, 2013, p. 6). Comunicar não é exatamente transmitir uma informação de um pólo supostamente ativo, o emissor (museu), para outro passivo, o receptor (visitante). Comunicar é tornar comum uma ideia, não sendo reproduzida como verdade (SOUZA, 2013, p. 6), e sim abrindo espaço para que o visitante construa o conhecimento fazendo ligações com os seus conhecimentos prévios, cultura, e suas leituras sobre o espaço, criando e reelaborando significados as exposições e ao museu. O Museu e a Ação Educativa são entendidas aqui como meio de mediação entre a instituição e o visitante, contribuindo com o desenvolvimento dos conhecimentos do público, fazendo ligações com os conhecimentos prévios, cultura, dentre outros.

Com o auxílio do patrimônio cultural, o museu desempenha o papel de mediador, articulando público, patrimônio e espaço, na busca pela construção, ressignificação e apropriação das identidades que auxiliam no processo de conscientização social (FIGURELLI, 2011, p. 121)

> A função comunicadora do museu, quando ligada a ação educativa, não quer dizer apenas das visitas guiadas, mas também das formas de comunicação do museu, programas, projetos, oficinas, visitas, dentre outras atividades ligadas ao setor de ação educativa e que "são desenvolvidas tendo como pressuposto básico promover um diálogo entre a instituição-museu com as demais instituições da sociedade, assim como também com os visitantes que espontaneamente procuram o museu (HILDEBRANDO, 2010, p. 68).

Nesse sentido, o Ministério da Cultura definiu a ação educativa como um conjunto

> Dos procedimentos que promovem a educação no museu, tendo o acervo museológico como centro de suas atividades. Ela visa promover a participação, reflexão crítica e transformação da realidade social integrada à apropriação de uma cultura museal. Nesse caso, deve ser entendida como uma ação cultural, que consiste no processo de mediação, permitindo ao homem apreender, em um sentido amplo, o bem cultural, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência crítica e abrangente da realidade que o cerca. Seus resultados devem assegurar a ampliação das possibilidades de expressão dos indivíduos e grupos nas diferentes esferas da vida social. Concebida dessa maneira, a ação educativa nos museus promove sempre benefício para a sociedade, determinando, em última instância, o papel social dos museus (MINC, Caderno de Diretrizes Museológicas, 2006, p. 147).

O museu comprometido com a educação e sociedade irá priorizar ações que contribuam para o desenvolvimento pessoal de seu público, que os estimule a ter um olhar crítico sobre a sociedade, a ler os objetos e mensagens subentendidas, a entender o discurso museográfico e também, auxiliando no desenvolvimento de novos significados, relações e narrativas sobre o museu e seus objetos.

O trabalho desenvolvido pela Ação Educativa do Museu Histórico de Londrina, sob supervisão da professora Drª. Regina Célia Alegro, procura privilegiar o desenvolvimento e o olhar para outras narrativas. A intenção é que o museu e o público passem a ouvir vozes que normalmente são silenciadas, como a participação do indígena, do negro, da mulher, do trabalhador comum, da vida cotidiana, dentre outros, que normalmente são deixados de lado na construção histórica sobre a ocupação e formação da cidade de Londrina. Neste sentido, um dos objetivos da Ação Educativa do MHL é mostrar ao visitante e contribuir com a construção de novas narrativas, que são apropriadas a partir das leituras sobre a exposição, conhecimentos prévios e cultura.

A história da cidade de Londrina, no norte do Paraná, ao longo dos anos vem sendo construída a partir de uma perspectiva oficial, colocando no centro de suas questões a figura do "pioneiro". A Companhia de Terras Norte do Paraná, empresa colonizadora da cidade de Londrina, fazia extensa propaganda sobre a região que era então conhecida, por conta das propagandas que falavam sobre "a terra roxa e sem saúva", e chamou a atenção de brasileiros e estrangeiros que almejavam uma vida melhor. O crescimento da cidade foi rápido nos anos que sucederam a segunda grande guerra, "levando a construção das representações de Londrina e do norte do Paraná como terra da promissão e Eldorado, ou seja, como terra do progresso e dos homens e mulheres que para lá se dirigiam como pioneiros" (ARIAS NETO, 1995, p. 70). É nesse discurso oficial da construção da cidade de Londrina que surge a figura do pioneiro[2], aquele que, segundo uma perspectiva tradicional, desbravou as matas e tornou a terra apta à agricultura, para a produção de café. Essa perspectiva oficial da historiografia tradicional da cidade se liga aos grandes nomes, fatos e personagens da história da cidade, e hoje, pretendemos questionar e problematizar a história oficial da cidade, pensando em novos documentos, e temáticas a serem trabalhadas sobre a história local.

Problematizando a forma com que a exposição de longa duração do Museu Histórico de Londrina fora composta, Gilberto Hildebrando (2010) diz que ela foi constituída a partir de conceitos como o *trabalho* e o *progresso* (HILDEBRANDO, 2010); diz que a exposição cria uma narrativa que almeja contar uma história sobre a colonização da cidade, feita a partir da perspectiva da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), companhia que dividiu e realizou a venda das terras, e que fez intensa

[2] De acordo com o Dicionário Aurélio, pioneiro significa "s.m. Explorador de sertões; aquele que primeiro abre ou descobre caminhos através de regiões desconhecidas. / Fig. O que se antecipa na adoção ou defesa de novas ideias ou doutrinas; precursor". A imagem que criamos sobre o pioneiro é de um personagem visto como corajoso, abnegado, forte, e também associado à figura masculina, mas ressaltamos aqui a importância de questionarmos o sentido heroico com qual tratamos o "pioneiro".

propaganda da produtiva e ascendente região pelo Brasil e exterior (ARIAS NETO, 1995). A exposição é composta a partir de uma antessala e três módulos cronológicos, e a partir destas é possível uma interpretação sobre a narrativa que exposição tenta construir a partir dos objetos da cultura material.

Por todo o discurso tradicional que se construiu sobre a história de Londrina, por meio dos livros, pesquisas, e até mesmo a exposição de longa duração do museu, hoje, a Ação Educativa tenta abordar novos olhares e problemas, pensando a diversidade, e tendo um olhar crítico para a exposição e os objetos da cultura material que fazem parte do acervo. A transformação no modo de mediar as visitas guiadas e o desenvolvimento das oficinas do museu, ouvindo vozes silenciadas, pensando o cotidiano, problematizando a figura do pioneiro, tendo um olhar para o ensino de história dentro do museu, são importantes por auxiliar o desenvolvimento de um olhar crítico, e pelo contato do público com o Patrimônio Cultural, e esse contato pode estimular o desenvolvimento da temporalidade, da consciência histórica, objetivando uma identificação dos sujeitos com o seu meio. "Essa conscientização da relação temporal e histórica, a compreensão do indivíduo acerca do tempo e do espaço social em que está inserido, auxilia-o muito em seu processo de auto-conhecimento" (FIGURELLI, 2011, p. 122). Pensar a educação nos museus é importante porque "os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes [...]" (RÜSEN, 2007, p.91), e, desta forma se subentende que os visitantes e monitores dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes apenas nas instituições educacionais formais, de modo que durante a visita, ou nas oficinas, o público pode se apropriar do Patrimônio Cultural e desenvolver novos conhecimentos, novos olhares sobre a história local.

Assim, a Ação Educativa do Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss ao colocar o público em contato com as memórias, ao estimular que os visitantes indaguem e repensem o tempo presente, o Patrimônio Cultural, o Museu, pode contribuir para a elaboração de novos olhares e atitudes frente aos desafios da sociedade contemporânea. Qualificar o uso do Patrimônio, da História, da Memória, para que sejam ferramentas de compreensão do meio em que se vive, da história, de autoconhecimento, de identificações culturais, é a justificativa para a preservação e para a divulgação dos objetos museais. A educação nos museus é importante porque contribui para a "formação do cidadão, para que ele possa criar e transformar a realidade, tendo como base a cultura produzida, que será o estímulo para um novo fazer cultural" (SANTOS, 1994, p.103 apud FIGURELLI, 2011, p. 122). Nessa perspectiva é que nos envolvemos com os objetivos do Projeto Novos Talentos para a área de Ciências Humanas, na Universidade Estadual de Londrina.

Referências

ARIAS NETO, José M. *Pioneirismo:* Discurso político e identidade regional. *História e Ensino*. V. 01. Londrina, 1995, p. 69-82.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (Org.). Perspectivas em Educação Histórica. *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Centro de educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 29-43, 2001.

BINA, Eliene Dourado. Museus: Espaços de comunicação, interação e mediação cultural. *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Volume 2, pp. 75-86.

BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA. IPHAN. SUPERINTENDÊNCIA DE MUSEUS DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Caderno de diretrizes museológicas*. Belo Horizonte, 2006.

CANCLINI, Néstor García. O Patrimônio Cultural e a Construção Imaginária do Nacional**.** In: *Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.* Rio de Janeiro, nº23, p. 94-115, 1994.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 4º Edição. São Paulo: Estação Liberdade/ Unesp, 2006.

CURY, Marília Xavier. Os usos que o público faz dos museus: a (re)significação da cultura material e do museu. In*: MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia.* Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n.1, p. 86-106, 2004. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/04/Musas1.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2013.

_____. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos,* v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12s0/18.pdf> Acesso em: 20 de jun. de 2013.

_____. Novas perspectivas para a comunicação museológica e os desafios da pesquisa de recepção em museus. *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, Volume 1, p. 269-279, 2010. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8132.pdf>. Acesso em: 04 de nov. de 2013.

COSTA, Júlio César Virgínio da. O Ensino de História mediado pelo museu: tempos, conceitos e patrimônio. IN: XVIII Encontro Regional ANPUH-MG, 24 a 27 de julho de 2012, Mariana-MG. *Anais eletrônicos*. Mariana-MG: EDUFOP, p. 1-8, 2012.

DUARTE, Alice. Nova Museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda Inovadora. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST* - vol. 6 no 1 – 2013, p. 99-117.

FIGURELLI, Gabriela Ramos. Articulações entre educação e museologia e suas contribuições para o desenvolvimento do ser humano. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST* - vol. 4 no 2 – 2011.

HILDEBRANDO, Gilberto. *O museu e a escola: memórias e histórias em uma cidade de formação recente – Londrina/PR.* Dissertação de Mestrado em História Social, Universidade Estadual de Londrina, 2010.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a história do museu**.** IN: Brasília: Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Departamento de Museus e Centros Culturais; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura; Superintendência de Museus. *Caderno de diretrizes museológicas 1,* 2ª Edição, 2006, p. 17-30. Disponível em: < http://www.cultura.mg.gov.br/files/Caderno_Diretrizes_I%20Completo.pdf> Acesso em: 05 de nov. de 2013.

LEME, Edson José Holtz. *O Teatro da Memória: O Museu Histórico de Londrina: 1959-2000.* Assis, 2013, 276 fls. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em História, 2013.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. In: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros,* São Paulo, nº 34, p.09-23, 1992.

_____. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. In: *Anais do Museu Paulista.* São Paulo, n.2. V.2, p.9-42, jan./dez.1994.

_____. Fontes visuais, cultura visual*, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. Revista Brasileira de História.* São Paulo, nº 45, v. 23, p.11-36, 2003.

NAKOU, Irene. Museus e Educação Histórica numa realidade contemporânea em transição. *Educar em Revista,* Curitiba, Especial,Editora UFPR, p. 261-273, 2006. Disponível em: < http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/5537>. Acesso em: 12 de set. de 2013.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

RÜSEN, Jörn. História viva. *Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico.* Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2007.

PIRES, Eloiza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 36, n.1, 2010, p. 281-295

POULOT, Dominique. *Museu e Museologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A Danação do objeto: O museu no ensino de história.* Chapecó: Argos, 2004.

SANTOS, Myrian Sepúlveda. *A escrita do passado em museus históricos.* Rio de Janeiro: Garamond, Minc, IPHAN, Demu, 2006.

SOUZA, Elton Luiz Leite. Comunicação e mediação cultural. *Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST* - vol. 6 no 1 – 2013, p.3-24.

Oficina de entrevistas na aula de História

Taiane Vanessa da Silva[3]
Felipe Augusto Leme de Oliveira[4]
Ritielly Gouvêa Melo[5]
Regina Célia Alegro[6]

Introdução

A oficina de entrevistas, além de motivar para a reflexão acerca da produção e tratamento de fontes orais no contexto de uma sala de aula, procura sensibilizar o olhar do aluno para a conservação da memória de grupos locais.

Alunos da graduação e da pós-graduação em História, junto com professores da rede de ensino básico e seus alunos, formam o princípio da rede que orienta o projeto. Na prática, a dinâmica do Programa no qual se insere a "Oficina de Entrevistas" prevê que o professor escolha um tema relativo a narrativas de memórias locais, que será desenvolvido nos estudos e trabalhos realizados pelo professor e o grupo de alunos por ele escolhido, privilegiando a entrevista como documento.

> Cabe aos professores da rede pública organizar os seus projetos de pesquisa sobre temas e questões de seu interesse na localidade e desenvolvê-los com a participação dos seus alunos. A universidade é responsável pelo apoio a esse grupo. Para isso o projeto, entre outras ações, conta com oficinas destinadas a professores e outras aos alunos do Ensino Fundamental e Médio (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Um dos desafios com os quais que se depara é a percepção da memória como um fenômeno individual. Segundo Maurice Halbwachs a memória deve ser entendida também como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno desenvolvido coletivamente e submetido a transformações.

Trazer a discussão sobre a memória para a sala de aula requer cuidados, pois o "passado" perde espaço diante do consumo, a circulação de informações, a mídia e a globalização. Segundo Pierre Nora, hoje existem tantas falas sobre a memória porque ela não existe mais perante a supervalorização do presente (NORA, 1993). Logo, ao tratar da memória é necessário levar em consideração a experiência e o conhecimento que o aluno traz para a sala de aula.

Discutir a questão da memória na sala de aula requer a clareza de que o processo envolve conduzir o aluno para um reconhecimento e/ou elaboração da noção de identidade, tornando as relações entre identidades individuais e identidades sociais como objetos de relevante importância para a sua compressão. Questões bastante complexas. Além disso, não são as únicas a serem enfrentadas quando se trata de

[3] Contato: taaivanessa@hotmail.com
[4] Contato: feelipeleme@gmail.com
[5] Contato: ritielly_gouvea@hotmail.com
[6] Contato: alegro@uel.br

memória em sala de aula. Por isso, imaginamos uma oficina que pudesse colaborar para essa experiência de aprendizagem na disciplina de História.

A oficina de entrevistas

A oficina de entrevistas procura a sensibilização para a exploração da entrevista na sala de aula. Assim, iniciamos referindo a importância das fontes orais na história, uma vez que estas, sob as perspectivas das reformulações historiográficas, foram reconhecidas como indícios do passado. Para Alberti,

> A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Tais entrevistas são produzidas no contexto de projetos de pesquisa, que determinam quantas e quais pessoas entrevistar, o que e como perguntar, bem como que destino será dado ao material produzido (2005, p.156).

A História Oral e sua metodologia possibilitam o conhecimento de diferentes visões acerca de um mesmo assunto, de forma que o esquecimento é evitado. Em outras palavras, existe a contribuição para "a construção/reconstrução da identidade histórica" (NEVES, 2000, p. 112), tendo a pluralidade de visões como embasamento e privilegiando acontecimentos mais recentes ou narrativas recentes sobre experiências humanas por meio do documento oral.

Essas questões relacionam-se com a preservação da memória e as ações a elas relacionadas possibilitam o registro de lembranças individuais e grupais como base e condição para a elaboração de conhecimento em sala de aula. A utilização da metodologia da história oral possibilita que a experiência do estudante e de pessoas de sua vivência sejam colocadas em debate na sala de aula, estimulando o entendimento acerca do documento oral como um elemento de extrema importância.

Dinâmica da oficina

A realização da oficina em sala de aula é feita em dois momentos que se dividem entre o estudo inicial e a coleta de entrevistas. No que se refere à primeira parte, busca-se diferenciar memórias individuais e coletivas e questionar sobre sua importância para grupos e indivíduos. Também se discute acerca da conservação dessas memórias e importância do seu registro, do documento na História. No segundo momento se destaca a entrevista nesse contexto, são apresentadas etapas do processo da entrevista, com base em um manual elaborado especialmente para essa oficina e se elabora coletivamente um pequeno roteiro de entrevistas de forma que fique explicitado que:

> [...] é necessário fazer um projeto composto dos seguintes itens: tema, justificativa, perguntas norteadoras do projeto, objetivos do projeto, estudos já realizados sobre o tema, definição do grupo ou fatos a ser estudado; procedimentos a serem adotados na pesquisa e prazos previstos para sua execução, formação da rede, entrevista, transcrição, conferência, interpretação da fonte e seu arquivamento (PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DO NORTE DO PARANÁ, 2008, p.2).

Saber o que se deseja alcançar e elaborar o roteiro de entrevista são passos iniciais. Depois, como conduzir uma entrevista é a questão que se apresenta. Os alunos são estimulados à reflexão sobre a importância da entrevista e de suas próprias lembranças refletindo sobre as condutas na produção da entrevista, por exemplo, sobre o respeito ao entrevistado, os cuidados técnicos para a coleta como aqueles relativos ao ambiente de coleta, ao uso do gravador ou da filmadora, o termo de cessão do entrevistado, entre outros.

O terceiro passo trata do processamento das entrevistas, também fundamental para sua análise como um documento histórico. Destaca-se, por exemplo, a conservação do audio, a fidelidade na transcrição e na conferência, quando nenhuma palavra pode ser perdida ou trocada. Conversa-se sobre a equipe para a coleta da entrevista e das funções de cada um dos envolvidos são detalhadas. Dentre as funções de entrevistador, auxiliar, transcritor e conferente, os participantes escolhem os papéis que querem vivenciar.

> [...] o aluno entrevistador é o responsável por seguir o roteiro de entrevistas, é ele o responsável pela regência da entrevista e do uso do gravador [...] o aluno auxiliar deve anotar em um caderno: as palavras do entrevistado difíceis de entender; reações e gestos que acompanham a fala do entrevistado; esclarecimentos sobre data, nomes, locais, palavras difíceis de entender [...] Neste momento formam-se grupos com os membros da equipe de entrevista, incluindo aluno transcritor e aluno conferente. (OLIVEIRA, 2010, p.4)

Nessa dinâmica os participantes colocam em pratica o pequeno roteiro elaborado e as técnicas aprendidas coletando uma entrevista. Apresentadas as questões do manual os alunos saem para colocar em prática os conteúdos aprendidos. Porém, antes de iniciar a coleta, aqueles com a função de entrevistadores são instruídos a "checar" os gravadores que serão utilizados na entrevista, de modo que o seu adequado manuseio reflita positivamente no desempenho da entrevista. Assim, os membros da equipe escolhem uma pessoa a ser entrevistada (de acordo com os objetivos e perfil estabelecidos no mini roteiro) e procuram um lugar apropriado para por em prática os procedimentos de coleta.

A imagem abaixo ilustra esse processo, onde cada aluno, já com sua função escolhida se prepara para a entrevista e o entrevistador tem o primeiro contato com o gravador e o seu manuseio.

Autor: Edeni Ramos. Escola Municipal Andrea Nuzzi, Londrina, 2014.

Acerca do uso de gravadores, como conhecemos hoje, é válido ressaltar o que é discutido por Verena Alberti, como um "marco moderno para a história oral":

> A história oral é uma metodologia de pesquisa multidisciplinar bastante difundida. A estratégia de ouvir testemunhos para compreender o passado não é nova, mesmo na antiguidade este recurso já era utilizado. Considera-se a invenção do gravador a fita no ano de 1948 o marco para a história oral moderna, a partir disto desenvolveram-se pesquisas em várias áreas que tinham a história oral como principal fonte de conhecimento (ALBERTI, 2005).

Uma vez que a produção das entrevistas é finalizada, parte do audio ou vídeo produzido por cada equipe é apresentada para o grupo e analisados coletivamente acerca da aplicação de regras, técnica, possibilidades, etc. Esse exercício é sempre muito produtivo, geralmente divertido e, muitas vezes, são surpreendentes os seus produtos.

A necessidade de manter a fidelidade na transcrição e na conferência da entrevista é retomada. Bem como a necessidade de ter a autorização do entrevistado para a exploração da entrevista como documento e como fazê-lo.

Todos esses cuidados são necessários para garantir a validade do documento a ser explorado num estudo da memória local. Então, sugerimos a "análise de conteúdo" ou "análise textual qualitativa" como técnica para a exploração desse documento coletado respeitando-se princípios éticos, teóricos e técnicos, que:

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

Para explicitar a técnica, serão apresentadas categorias elaboradas a partir de uma das perguntas feitas por alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio, do Colégio Estadual de Guaravera – localizado em Guaravera, distrito de Londrina – relativas à memória dos depoentes sobre o colégio. Estes alunos participaram desta oficina através do projeto "Novos Talentos" (CAPES/UEL). As memórias de funcionárias do colégio foram colocadas em questão, e aqui as respostas que se assemelham foram agrupadas formando uma categoria.

É valido observar que a escolha das pessoas entrevistadas partiu de uma definição de grupo – um das ações detalhadas na oficina – que busca "definir qual comunidade, grupo social ou sujeito será entrevistado. E o que as pessoas que participam da comunidade ou grupo têm em comum, o que caracteriza o grupo" (PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DO NORTE DO PARANÁ, 2008, p. 2). Ainda, observe-se aplicação de regras acordadas para a transcrição.

Categorias:
1) A importância da escola para a comunidade

> *"Muito importante né, porque hoje através da escola, através do conhecimento que a gente, é... tem sucesso no futuro, tem a prosperidade que a gente almeja, é tudo coisa que a gente quer, consegue através dos estudos"* (Professor).

> *"Com certeza, porque você já sai daqui com o ensino médio completo né, muitas vezes tem curso né, que agora ta tendo do [curso profissionalizante], tudo certinho"* (Funcionária Pública).

> *"Ah, com certeza né, porque assim, pensa bem, se não tivesse essa escola aqui, todo mundo tinha que disloca cinquenta quilometro pra estuda um ensino médio ou um colegial, acho que é muito importante, é fundamental ter uma escola aqui"* (Inspetora de Alunos).

Tomando por base essas respostas, por meio da análise textual qualitativa, podemos ver como as relações se estabelecem. Nesta categoria que trata da importância da escola na comunidade, podemos ver que os três entrevistados têm opiniões bastante positivas. Mas cada um dos entrevistados aborda o tema de modo próprio. O primeiro fala da prosperidade em um futuro almejado; já o segundo visa oportunidades futuras como cursos profissionalizantes; e o terceiro põe a escola como fundamental para a cidade, pois se a instituição não existisse, os alunos precisariam se deslocar de Guaravera para outras localidades. Analisando esta categoria pudemos refletir sobre como a memória individual foi de encontro com a memória coletiva, no caso, sobre a importância do colégio para a comunidade.

As narrativas individuais de personagens deste colégio entrevistados se encontram. Michael Pollak relata embasado nas concepções de Maurice Halbwachs, que a memória coletiva e individual precisam se conciliar. "Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias (POLLAK, 1989, p.3).

Com relação às expectativas dos alunos que realizam a oficina registrada aqui, é nítida a vontade e a empolgação dos mesmos ao realizar as entrevistas. Eles discutem até o consenso sobre quem entrevistariam, um momento que nos indica o valor da oficina. A alegria com que as entrevistas são feitas, retornam aos alunos em forma de conhecimento e descoberta.

A "Oficina de Entrevistas" contribui para que os alunos entendam a importância da memória de pessoas de sua vivência, assim como a sua valorização e registro. Esta interação promove a sensibilização para se escutar experiências variadas de pessoas excluídas das grandes narrativas históricas e conceber como um documento oral pode ser produzido. Logo, a oficina, oportunizada por um conjunto de pessoas – estudantes da graduação, professores, alunos e comunidades –, traz à superfície uma pluralidade de visões, contribuindo, de certo modo, para que memórias não sejam esquecidas frente à intensa valorização do presente. Tais questões são de fundamental importância para a exploração de depoimentos orais em sala de aula.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla M. (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

ALMEIDA, Priscila Rosalen Pasetto. SILVA, Taiane Vanessa. O diálogo entre um museu e sua comunidade expectadora. In: *VI Seminário de Pesquisa do PPGHS – XIII Semana de História – I Encontro das Especializações em História da Universidade Estadual de Londrina*, 2012, Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mesthis/Evento2012AnaisICsGraduacao.pdf. Acesso em: 14 dez. 2014.

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

NEVES, L. A. Memória, história e sujeito: substratos da identidade**.** In: *História Oral*, 3, 2000, p. 109-16.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Gisele. *A construção do conhecimento histórico a partir das lembranças de antigos moradores*: coleta e tratamento de entrevista na escola básica. Mimeog. 2010.

POLLAK, Michael. Memória esquecimento, Silêncio. In**:** *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DO NORTE DO PARANÁ. *Coleta e tratamento de entrevistas manual para a educação básica*. 2008.

Oficina de fotografia documental: sensibilizar novos talentos

Amanda Camargo Rocha[1]
Aryane Kovacs Fernandes[2]
Thiago Machado Garcia[3]
Vanessa Caroline Mauro[4]
Regina Célia Alegro[5]

A ação educativa do Museu Histórico de Londrina (MHL) proporciona ações pedagógicas a fim de evidenciar seu potencial educativo para com a comunidade. Vinculada ao programa de extensão "Contação de Histórias Norte do Paraná" promove oficinas nas escolas direcionadas aos alunos do nível fundamental e médio. E entre elas se encontra a Oficina de fotografia documental, a qual visa sensibilizar o olhar do aluno para documentos históricos como a fotografia. A oficina é desenvolvida desde 2010 e possui duração aproximada de três horas.

Segundo o historiador Peter Burke, a expressão fotografia documental "[...] passou a ser utilizada na década de 1930 nos Estados Unidos (logo após a expressão filme documentário), para referir a cenas do cotidiano de pessoas comuns, especialmente os pobres [...]" (2004, p.26). Portanto, esta oficina não consiste num curso de técnicas aprofundadas de produção fotográfica, mas sim em reflexões da fotografia como documento histórico.

A oficina é realizada primeiramente mediante o interesse de professores que entram em contato com a ação educativa. Depois, bolsistas do Museu, estudantes de licenciatura em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL), se dirigem às escolas. Os mesmos são preparados por meio de grupos de estudo, palestras e oficinas, além do próprio curso superior.

No decorrer da oficina busca-se promover: refinamento do olhar do aluno diante de sua percepção de vivência em um mundo visual; apresentação de algumas câmeras fotográficas desenvolvidas ao longo do tempo e também de algumas funções atribuídas pelo homem à fotografia; compreensão da produção fotográfica como forma de expressão humana inserida no tempo e no espaço; concepção de temporalidade, passado e mudanças; introdução de técnicas básicas de tomada fotográfica e orientação ao uso de câmeras digitais para os alunos, posteriormente, produzirem suas próprias

[1] Especialista em Patrimônio e História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: rochamandacamargo@gmail.com
[2] Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista PROEXT. Contato: aryane_kovacs@hotmail.com
[3] Graduando em História na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista PROEXT. Contato: thiagomachadogarcia@hotmail.com
[4] Graduada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: vanessacarolmauro@hotmail.com
[5] Orientadora, Projeto Contação de Histórias do Norte do Paraná (PROEXT/MEC e UEL). Contato: alegro@uel.br

fotografias. Ao final, intenciona-se que os mesmos apresentem ao grupo as proposições de sua fotografia, a técnica utilizada na produção da sua imagem fotográfica, e recebam críticas e comentários do coletivo.

Além disso, durante toda a oficina se evidencia a importância da fotografia aos participantes e, analisa-se fotos de clássicos mundiais e também regionais, como José Juliani. A produção desse fotógrafo é estudada para proporcionar reflexão sobre a história da cidade de Londrina e região. Estão entre os clássicos mundiais os estadunidenses Nick UT, Lewis H. Wine e Dorothea Lange, o brasileiro Sebastião Salgado e o francês Henri Cartier-Bresson.

Segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa Francisco Silveira Bueno (1996, p. 465), o conceito "oficina" se refere ao "lugar onde ocorrem grandes transformações". Na oficina "[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento" (BARCA, 2004, s.p). Neste sentido, os alunos produzem seus próprios documentos históricos e os apresentam de acordo com seus conhecimentos prévios e os construídos durante a oficina. Segundo Marc Bloch: "Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele" (BLOCH, 2002, p. 79).

A semioticista Lucia Santaella (2012) atenta para a alfabetização visual, a qual intenciona relacionar os conhecimentos construídos correspondentes ao contexto histórico da imagem com a sensibilidade desenvolvida a fim de compreender "[...] como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade" (SANTAELLA, 2012, p.10).

Sobre a Oficina de Fotografia Documental, esta é iniciada com questionamentos aos alunos sobre o que sabem a respeito de imagens. Este exercício proporciona um primeiro momento de sensibilização, percepção de vivência num mundo completamente visual e olhar crítico em relação às imagens observadas cotidianamente. A partir das respostas se obtém o conhecimento prévio dos alunos, podendo ser ampliado com discussões entre as pessoas dentro da sala de aula. Segundo Lana Mara de Castro Siman (2004), cada um leva à escola experiências, representações e modos de pensar particulares adquiridos pela convivência social, dos acontecimentos do cotidiano, do contato com os variados ambientes em que vivenciam, entre outras coisas. Para a autora, tais elementos fazem parte de uma memória social construída por meio da coletividade ou de veículos difusores, como por exemplo, a mídia. Assim, é possível identificar as variadas percepções, respeitá-las e aprender com as mesmas.

De acordo com Santaella (2012), para o filósofo Platão imagens podem ser sombras ou também reflexos vistos na água, pensamento decorrente de sua época vivida, sendo elas imagens naturais. Contudo, existem, ainda, três tipos de imagens: mentais (imaginadas na mente sem necessariamente ser previamente conhecidas); perceptíveis (imagens vistas diretamente da realidade vivida e movida) e representações (criadas e

produzidas pelos seres humanos na sociedade em que vivem, podem ser um meio de comunicação e expressão). No último tipo se enquadram desenhos, pinturas, gravuras, imagens cinematográficas, televisivas, computacionais e também fotografias.

Evidencia-se a pintura rupestre encontrada no Sítio Arqueológico Toca do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Datada entre 12.000 e 6.000 anos atrás. Assim, pretende-se a compreensão da necessidade do humano de comunicação e expressão por meio de imagens desde o período da pré-história. Além disso, constitui-se num artefato mais próximo aos alunos por estar no Brasil.

Pintura Rupestre encontrada no Piauí. Datada de 12.000 a 6.000 anos atrás. Disponível em: http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp. Acesso em: 15 jul 2012.

Através das pinturas o homem da pré-história conseguiu registrar, embora provavelmente não fosse seu intuito, como era o seu mundo vivenciado ou desejado mesmo desconhecendo algum tipo de escrita formalizada. Aparentemente é possível compreender o desenho tendo em vista que a imagem comunica e estabelece relação entre o criador da pintura e o observador. O possível homem visualizado na parte inferior pode ser o próprio autor da pintura ao se deparar com dois seres ou caçando-os ou o desenho foi feito a fim de obter sorte na caça. Enfim, podem ser realizadas quaisquer outras interpretações além dessas dependendo de quem a analisa.

Busca-se ressaltar isso aos alunos participantes para que não tenham receio de apresentarem suas interpretações na oficina. E muitas delas surpreendem os bolsistas, pois são refletidas variadas perspectivas baseadas no mesmo documento. Segundo Menga Ludke e Marli André:

> O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.25).

Porém, como esclarece o texto institucional da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM):

> Este costume de se exprimir graficamente é uma manifestação do sistema de comunicação social. Como tal, a representação gráfica é portadora de uma mensagem cujo significado só pode ser compreendido no contexto social no qual foi formulado. Trata-se de uma verdadeira linguagem, na qual o suporte material é composto por elementos icônicos, cuja completa significação perdeu-se definitivamente no tempo por não conhecermos o código social dos grupos que o fizeram. [...] Fica então excluída qualquer possibilidade de interpretação de significados, pois toda afirmação se situaria em um plano de natureza conjectural (FUMDHAM, 2006, s.p).

Ou seja, qualquer tipo de interpretação atual da mensagem subjetiva à imagem se distancia de um conhecimento histórico. Através disto, trabalha-se também a preocupação com o não anacronismo na leitura de imagens, o qual significa a leitura do passado com interpretação do presente, sem preocupação apurada com a sociedade na qual foram produzidas e o conhecimento existente sobre a mesma.

Ainda, trabalha-se a forma como o ser humano foi desenvolvendo diferentes maneiras para se comunicar e se expressar, pois dos desenhos surgiram formas de escrita, primeiro pictóricas e depois ideográficas, as quais foram se transformando com o passar do tempo. No sentido contrário, estas manifestações pictóricas nas paredes das cavernas também se desenvolveram na forma da expressão artística, que se complexificou e se ramificou. Sendo assim, originaram-se variados alfabetos e também a fotografia. Esta em seu desmembramento no original do latim significa escrita da luz (foto = luz, grafia = escrita). De acordo com Annateresa Fabris, inventores "[...] afirmam ter conseguido criar imagens graças à ação da luz" (FABRIS, 2008, p.14).

Para que os alunos entendam o procedimento da escrita da luz se visualiza um desenho da câmera escura. No latim *camara obscura*, objeto inventado antes das câmeras fotográficas, mas segue o mesmo princípio. Segundo Santaella (2012), a câmera escura é uma caixa preta com um pequeno orifício por onde entra a luz advinda do espaço externo encontrando uma superfície interna. Deste modo, a luz atinge a parte de cima da caixa, local onde a imagem é projetada de forma invertida. Este processo ajudava muitos pintores na criação de suas obras de arte ao obter uma imagem mais precisa do objeto a ser pintado.

Santaella afirma que as fotografias fixas são herdeiras da câmera escura e do olho centralizado da perspectiva tradicional dos pintores. Buscou-se melhorar a qualidade e posteriormente desenvolver a capacidade de captura de imagens por meio das câmeras fotográficas, originadas no século XIX. Para a autora, as imagens revelam uma realidade paradoxal, uma vez que "[...] embora a foto revelada seja uma emanação

do objeto, seu traço, fragmento, vestígio, sua marca e prova, aquele pedaço de realidade, fixado para sempre em uma projeção bidimensional, não é o objeto." (SANTAELLA, 2012, p.73) Assim, são evidenciadas fotografias que representam algumas câmeras fotográficas desenvolvidas com o passar do tempo. De acordo com Fabris: "Desde fins do século XVIII são feitas várias experiências na França e na Inglaterra para obter superfícies sensíveis à luz e para fixar as imagens, graças ao emprego de sais de prata." (FABRIS, 2008, p.12 e 13)

A primeira câmera apresentada aos alunos é o daguerreótipo, criado em 1837, pelos artistas Daguerre e Niepce. Porém, foi conhecido somente em 1839. Demorava de vinte a trinta minutos para produzir a fotografia em negativo de vidro. Segundo Fabris (2008), seu sucesso na época foi garantido por proporcionar a representação nítida, detalhada, precisa e fiel da realidade, além de ser formada rapidamente com procedimento simples e acessível. Desta maneira, a fotografia entrou em concorrência com a pintura. Segundo Maria Eliza Borges: "Desse processo que consistia em usar uma fina camada de prata polida, aplicada sobre uma placa de cobre e sensibilizada em vapor de iodo, resulta uma imagem de alta precisão, embora em apenas uma cópia" (2005, p.38). A finalidade de mostrar uma foto desta câmera é instigar os alunos sobre o tempo em que a fotografia se constituía como novidade e para o fato de que nem sempre foi fácil tirar fotos ou até mesmo posar para as mesmas. Como visto, a produção pelo daguerreótipo era demorada, caso a pessoa a ser fotografada se deslocasse minimamente ficaria borrada na foto. Para evitar estes borrões eram comuns fotos de pessoas sentadas ou ainda com suportes atrás dando apoio às costas e à cabeça para não se mexerem.

A segunda câmera apresentada é a maior câmera fotográfica do mundo desenvolvida no final do século XIX pelo estadunidense George Raymond Lawrence (1868-1938). Possui mais de quatro metros de comprimento e foi denominada Câmera Mamute. A máquina produzia a imagem captada em um negativo de vidro, material que não possibilita a ampliação da imagem no papel, isto é, a imagem corresponde ao tamanho do negativo de vidro, por isso a câmera tinha que ser grande. De acordo com o fotógrafo Alexandre Romero (s.d), o equipamento necessitou de cerca de quinze homens para seu manuseio, pesava 640 kg, o único negativo inserido nele media 1,35m x 2,40m e para ser revelado precisou de 45 litros de produtos químicos. A câmera mamute foi construída a pedido de uma companhia ferroviária dos EUA a fim de produzir apenas uma fotografia. A imagem solicitada foi a de um trem de passageiros em sua totalidade. Deste modo, a fotografia foi atrelada a um grande símbolo do desenvolvimento ferroviário americano, sendo também ela um símbolo de avanço tecnológico e modernidade neste período.

Depois é exibida uma foto da câmera lambe-lambe em que ao seu lado está o fotógrafo José Juliani, contratado pela Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) no início da década de 1930 para fazer propagandas de Londrina. Deste modo, é possível trabalhar um recorte, mesmo que pequeno, da história da cidade a

fim de aproximar ainda mais o assunto dos alunos. Além de produzir fotografias como forma de propaganda, Juliani também trabalhava perto à Catedral tirando fotos para documentos pessoais. É comum os alunos estranharem o nome "lambe lambe" e por isso são contadas duas versões a respeito desta questão, nenhuma delas comprovada e sem a fonte da explicação. Uma das versões revela que como tinha um espelho ao lado da câmera, antes das pessoas posarem para as fotos elas se olhavam naquele e passavam cuspe no cabelo para se arrumarem. A outra é que para revelar as fotografias era necessário deixar o papel úmido, porém com muito cuidado e com pouca água, então Juliani os lambia.

Como exemplos de câmeras mais populares e que até cabiam no bolso são apresentadas a máquina Kodak De Fole, da década de 1950, e a Instamatic Camera da Kodak, produzida a partir da década de 1960. Segundo Fabris: "A introdução no mercado das máquinas Eastman Kodak em 1888, favorece a atividade fotográfica amadorística que já se esboçava desde meados do século XIX." (2008, p.65) As duas são muito simples de usar, além de ampliarem o acesso da sociedade à fotografia, seja pelo pequeno porte ou pelo baixo custo. De acordo com Borges:

> O aumento do consumo da fotografia iria se tornar ainda mais acentuado quando, em 1888, o fotógrafo George Eastman (1854-1934) passou a comercializar seu mais novo invento: a Kodak. Esse primeiro aparelho fotográfico portátil, por ele chamado de instantâneo, continha um rolo de filme que permitia fazer até 100 imagens. Desde então, as imagens fotográficas tornaram-se objeto de comercialização em larga escala. (BORGES, 2005, p.58)

A finalidade em mostrar a imagem destas duas câmeras aos alunos é incentivá-los a perceber sua importância para que mais pessoas pudessem ser autoras de suas próprias fotografias e também para o aumento da quantidade de fotografias. Estas eram registradas em negativos flexíveis (é interessante levar um destes para melhor explicação) e por isso precisava levá-los a um lugar específico a fim de revelar as fotografias. De acordo com Von Simson:

> [...] mediante o surgimento de máquinas fotográficas de operação muito simples e relativamente baratas, que permitiram a fixação rápida e fácil de "instantâneos", a vida dos grupos sociais e dos indivíduos passou a ser registrada muito mais pela imagem do que pelos livros de memórias, cartas ou diários, e a memória individual e familiar passou a ser construída tendo por base o suporte imagético (VON SIMSON, 2005, p. 20).

E por último, apresenta-se uma fotografia da primeira câmera digital do mundo, fabricada em 1975 pela Kodak. A mesma necessitava de uma fita K-7 para o armazenamento das imagens fotográficas. No entanto, esta câmera não obteve sucesso por ser uma novidade ao utilizar chips, séries binárias nas câmeras, além de exigir alguns aparelhos de leitura de fitas (para que as imagens pudessem ser vistas) que não eram acessíveis para grande parte da população. Mas não deixava de ser grande novidade para o mundo ao aplicar novas tecnologias no âmbito fotográfico. Estabelecendo

relação com a realidade dos alunos, as câmeras digitais conhecidas atualmente são consideradas bastante diferentes da primeira criada, isto é, são menores e de fácil uso. Com isso, observa-se a habilidade do homem em desenvolver tecnologias. Além de possuírem inúmeras funções a fim de melhorar a qualidade da fotografia e assim a capacidade de expressão e comunicação.

Deste modo, é possível perceber que, enquanto as imagens das câmeras são apresentadas, os alunos elaboram considerações referentes ao seu presente e à sua realidade vivenciada. Neste sentido, os mesmos refletem sobre o desenvolvimento delas a partir do seu próprio conhecimento e do construído historicamente na oficina. Atualmente os alunos conhecem câmeras mais modernas e até mesmo celulares, instrumentos menores, porém capazes de realizar a mesma função de produzir fotografias. Para Borges:

> Ao longo dos séculos, as diferentes sociedades têm criado distintas formas de produzir, olhar, conceber, dialogar e utilizar suas produções imagéticas. Ao possibilitar o constante desejo de eternizar a condição humana, por certo transitória, a imagem fotográfica se aproxima de outras iconografias produzidas no passado. Como essas, a fotografia também desperta sentimentos de medo, angústia, paixão e encanto. Reúne e separa homens e mulheres, informa e celebra, reedita e produz comportamentos e valores. Comunica e simboliza. Representa (BORGES, 2005, p.02).

As próximas ferramentas evidenciadas são fotografias que demonstram algumas funções atribuídas pelo homem à imagem fotográfica, isto é, como forma de recordação, no âmbito jornalístico e propagandístico. Segundo o jornalista Boris Kossoy:

> Se, por um lado, ela tem valor incontestável por proporcionar continuamente a todos, em todo o mundo, fragmentos visuais que informam das múltiplas atividades do homem e de sua ação sobre os outros homens e sobre a Natureza, por outro, ela sempre se prestou e sempre se prestará aos mais diferentes e interesseiros usos dirigidos (KOSSOY, 2007, p.19).

Entende-se por recordação situações do dia-a-dia com a família ou amigos representadas numa imagem a fim de guardar o momento para sempre. Como um casamento, semelhante à imagem abaixo. Para Burke (2004), nestas imagens os fotógrafos compunham as cenas mostrando para as pessoas como deveriam se posicionar e se comportar, fato que ainda permanece atualmente nas fotografias de grupo.

Casamento de Delfina Bighi Romagnolli. Rua Mamoré, Vila Nova – Londrina. Fotógrafo José Juliani. Década de 1950. Acervo MHL.

É feita a pergunta aos alunos a respeito de seus antepassados, ou seja, se os mesmos possuem muitas fotografias antigas em casa e qual a imagem visualizada nelas. Muitos respondem que possuem poucas fotos e a maioria são de datas comemorativas importantes como um casamento. Isto porque, como visto, foi a partir da década de 1950 que as câmeras fotográficas começaram a se popularizar e por isso as pessoas não tinham fotografias de situações corriqueiras, mas geralmente de momentos especiais quando era contratado um fotógrafo profissional.

A fotografia utilizada no âmbito jornalístico registra acontecimentos da sociedade e momentos da história, por exemplo: guerras, competições esportivas, decisões políticas e/ou notícias locais. Segundo Borges (2005), este documento foi um dos principais para divulgar as notícias e produzir interpretações sobre os acontecimentos históricos na Primeira Grande Guerra. Para a autora:

> Longe se der um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. Mais que a palavra escrita, o desenho e a pintura, a pretensa objetividade da imagem fotográfica, veiculado nos jornais, não apenas informa o leitor – sobre datas, localização, nome de pessoas envolvidas nos acontecimentos – sobre as transformações do tempo curto, como também cria verdades a partir de fantasias do imaginário [...] (BORGES, 2005, p.69).

Apresenta-se aos alunos a fotografia, mundialmente conhecida, da garota fugindo das bombas de Napalm durante a Guerra do Vietnã, ocorrida entre o final da década de 1960 e início da década de 1970. A foto foi produzida em 1972, pelo fotógrafo estadunidense Nick Ut, a fim de registrar tal acontecimento histórico.

UT, Nick. Garota fugindo das bombas da Napalm durante a Guerra do Vietnã, 1972. In: CARTER, Albert Howard; PETRO, Jane Arbuckle. *Rising from the flames:*the experience of the severely burned. 1998. p. 106.

Por meio de uma breve discussão é possível perceber junto com os alunos que imagens como essa, a qual possui a função de noticiar algo, buscam gerar impactos na sociedade. Muitas vezes não precisam ser acompanhadas por um texto escrito para serem compreendidas. Transmitem diferentes sentimentos que se encontram com os valores que cada indivíduo atribui ao que foi fotografado. Segundo Santaella: "Antes de tudo, uma foto, qualquer foto, produz em nós algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, às vezes muito intenso." (2012, p.79)

A terceira e última função das imagens fotográficas visada na oficina é a propagandística. Nestas imagens, geralmente, se observam pessoas ou cenas representadas de maneira a convencer o cliente sobre sua necessidade de obter determinado utensílio ou serviços, ou ainda, de tomar determinadas atitudes.

Filha de José Juliani. Photo Studio, Londrina. Fotógrafo José Juliani. 1936. Acervo MHL.

Pergunta-se aos alunos sobre o que visualizam nesta imagem. Assim, observa-se novamente a particularidade do pensamento de cada um, pois aparecem respostas variadas. Na fotografia produzida na década de 1930, de José Juliani, estão presentes um bebê olhando, aparentemente, de maneira surpresa a uma couve flor. Como visto anteriormente, Juliani foi contratado pela CTNP.

Segundo Angelita Marques Visalli, historiadora e ex-diretora do Museu Histórico de Londrina: "Juliani apresentou visualmente o ideário do empreendimento colonizador. Tratam-se de imagens posadas, registros intencionais [...] refletindo claramente a ideia de progresso econômico, de desenvolvimento (VISALLI, 2011, p. 08). Londrina se destacava na época por possuir terra fértil, deste modo é provável que o intuito da fotografia seja mostrar a produção de couves-flores com tamanhos semelhantes ao de um bebê assim como observado na imagem. Desta maneira, a CTNP se utilizava da fotografia como elemento publicitário, divulgava o empreendimento que estava investindo para atrair moradores, ato percebido principalmente na década de 1930. Para Miriam Moreira Leite: "[...] compreender por que e para que algumas imagens foram construídas altera o conteúdo das imagens e amplia a visão desse conteúdo" (2001, p. 26).

Por meio desta foto, os alunos compreendem que fotografias propagandísticas podem atingir o objetivo mesmo sendo manipuladas pelo uso da câmera junto com o cenário, e não apenas por programas de manipulação eletrônica de imagem. Além disso, compreendem que a produção fotográfica é realizada com objetivo pré-determinado, pois o fotógrafo não possui um olhar neutro em relação à imagem retratada. Segundo Kossoy,

> [...] existe sempre uma motivação interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a criação de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este seleciona o assunto em função de uma determinada finalidade/intencionalidade. Esta motivação influirá decisivamente na concepção e construção da imagem final (KOSSOY, 2002, p.27).

Ao identificar as funções atribuídas pelo homem às fotografias é possível se aproximar da concepção de Leite (2001). Para a mesma:

> [...] uma característica afasta a fotografia das outras imagens, mesmo limitando-se [...] à questão da leitura. A sua reprodutibilidade cada vez mais aperfeiçoada, altera as condições de interpretação. [...] No fotojornalismo ou em fotos publicitárias recorre-se a diversos recursos para superar a saciedade cegadora. Recobre-se de insólito a imagem ou então exacerbam-se a tal ponto as características positivas da imagem que elas rompem a saciedade para o já visto e criam uma nova configuração espacial do que já nem era mais observado (LEITE, 2001, p.25).

A fim de maior esclarecimento sobre a manipulação da câmera fotográfica, apresenta-se uma tira desenhada por Bill Watterson, na qual aparece o menino Calvin em seu quarto na presença de seu tigre companheiro Haroldo. E, assim como na fotografia anterior de Juliani, na tira se expressa uma manipulação imagética utilizando a câmera e o cenário. Deve-se atentar que esta prática nem sempre está relacionada a um sentido pejorativo. No entanto, evidencia-se por meio da tira que as fotografias são apenas indícios da ação humana em determinados espaço e tempo, e não a reprodução da realidade.

Fonte: Álbum "Calvin e Hobbes por Bill Waterson", página "Depósito de Tirinhas" – Facebook. Disponível em: on.fb.me/17E7ye0. Acesso em: 4 jul 2012.

Além disso, quando ainda não existiam os recursos eletrônicos atuais havia outra maneira, como a observada na foto a seguir de Juliani. Esta mostra os voluntários em frente à primeira Igreja Matriz de Londrina para registrar o término de sua construção. Porém, no instante de sua produção, um menino se encontrava fazendo xixi ao lado direito da Igreja. A fim de amenizar tal fato, talvez para evitar constrangimentos, Juliani retocou a imagem.

De acordo com Borges, esse recurso é conhecido como pictorialismo, o qual foi criado com dois objetivos: retocar a imagem a fim de amenizar as ambiguidades provocadas pela técnica fotográfica e aproximá-la da pintura. Segundo Borges: "Os fotógrafos, muitas vezes, ex-pintores, retocavam as fotografias com 'lápis, carmin, grafite e esfuminho, de coloração com óleo, aquarela e anilina'" (2005, p. 57 e 58).

Igreja Matriz de Londrina. Autor: José Juliani. 1934. Acervo Museu Histórico de Londrina.

Segundo Burke: "Desde o início da história da fotografia, o novo meio de comunicação foi discutido como uma forma de auxílio à história. [...] O problema para os historiadores é saber se, até que ponto, pode-se confiar nessas imagens." (2004, p.25) Estas não são reflexos puros da realidade, mas podem fornecer evidências de aspectos da realidade que os textos passam por alto, "[...] elas comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo, [...] o que um texto leva muito mais tempo para descrever de forma mais vaga." (2004, p.101) De acordo com Kossoy:

> A realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) a uma verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência [...] A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes 'leituras' que cada receptor dela faz num dado momento [...] (KOSSOY, 2002, p. 38)

Desta forma, pretende-se sensibilizar os alunos no sentido de que independente do uso da fotografia, esta é sempre considerada como documento histórico, é a produção humana a partir de sua perspectiva sobre o real. Neste sentido, para Burke: "Independentemente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica." (2004, p. 20). E segundo Kossoy:

> Quaisquer que sejam os conteúdos das imagens devemos considerá-las sempre como fontes históricas de abrangência multidisciplinar. Fontes de informação decisivas para seu respectivo emprego das diferentes vertentes de investigação histórica, além, obviamente, da própria história da fotografia (KOSSOY, 2002, p. 21).

Portanto, a fotografia é um documento histórico, pois foi produzida pelo homem, o qual retrata a vida em sociedade, desde o dia-a-dia das pessoas até os acontecimentos mundiais. Kossoy percebeu a possibilidade de manipulação nos documentos fotográficos, uma vez que "Não existe documento inocente" (2007, p.46). Para Burke: "[...] há o problema das intenções do artista, seja para representar o mundo visível de forma fiel ou para idealizá-lo ou até mesmo fazer uma alegoria" (2004, p.118).

O comunicador Paulo César Boni ao escrever sobre a importância da fotografia no registro da História de Londrina afirma que sem os registros fotográficos faltaria a riqueza dos detalhes. Ainda, "[...] seria preciso usar muito mais palavras, multiplicar substantivos e adjetivos e, mesmo assim, os leitores não teriam a mesma visualidade, aquele ar de imersão que a fotografia oferece." (2004, p.245) Segundo Leite: "A fotografia permitiu que quase toda gente – não só os mais abastados – pudesse se transformar num objeto imagem, ou numa série sucessiva de imagens que mantém presentes momentos sucessivos da vida, ou ter presente a memória" (LEITE, 2001, p. 75). E para Burke, as fotografias antigas são especialmente valiosas para a reconstrução histórica de detalhes específicos em determinado espaço.

Para utilizar historicamente a imagem fotográfica é preciso interrogá-la. Para Burke, a imagem deve ser usada se contextualizada, não como ilustração. Explorá-la remete ao tempo e espaço em que foi produzida. Contudo, pode ficar difícil por nem sempre saber a identidade do fotógrafo e do fotografado, mas ainda assim é possível dizer alguma coisa sobre seu contexto social ou político, basta analisá-la com atenção. Mostram-se três fotografias a fim de que os alunos realizem a análise histórica de cada uma delas por meio de questionamentos, como: O que está presente na fotografia? Onde foi produzida, quando e por quê? Quem a produziu? Qual a ideia transmitida?

Ao apresentar e questionar tais fotografias é recomendado aos participantes que as interpretem com os cuidados sugeridos desde o início da oficina. Em meio a análise, discute-se com os alunos a respeito de que a fotografia não é produzida somente por um clique no botão da câmera. Sendo assim, há por trás desta um ser humano planejando todas as imagens possíveis e esperando pacientemente a perspectiva que atenda o objetivo pré-determinado. Segundo o fotógrafo Henri Cartier-Bresson:

> O olhar do fotógrafo está constantemente avaliando. Um fotógrafo pode captar a coincidência de linhas simplesmente ao mover a cabeça uma fração de milímetro. Pode modificar a perspectiva com um leve dobrar de joelhos. Ao colocar a câmara próxima ou distante do objeto, o fotógrafo pode desenhar um detalhe - ao qual toda a imagem pode ficar subordinada ou ainda que tiranize quem faz a foto (BRESSON, 1952, s.p.).

Uma das fotografias utilizadas para elaboração daqueles questionamentos é a representada a seguir. A princípio, os mediadores da oficina não fornecem informações sobre a mesma. Deste modo, os alunos se esforçam em interpretá-la por meio dos elementos presentes. Assim, investigam um local e um tempo aproximado em que a fotografia foi produzida.

HINE, Lewis W. A moments glimpse of the outer world. Said she was 11 years old (1908 - 1912). Been working over a year. Lincolnton, North Carolina. Disponível em: http://www.historyplace.com/unitedstates/childlabor/hine-glimpse.htm. Acesso em: 04 jan. 2014.

Após surgirem variadas percepções, evidencia-se quem é o fotógrafo e o estilo de imagem que o mesmo mais produzia, isto é, de crianças trabalhando nos Estados Unidos. Então, os olhares para a foto se concentram neste aspecto. Segundo o comunicador Alexandre Belém (2011), Lewis Hine (1874-1940) era sociólogo estadunidense, mas foi contratado como fotógrafo e inspetor do Comitê Nacional do Trabalho Infantil em 1908. Suas fotos registraram as condições de trabalho nas indústrias, de saúde pública e de discriminação de minorias, no início do século XX. Deste modo, são consideradas como uma das coleções mais importantes da época, além de ajudarem na criação de leis trabalhistas e de reforma social. Atualmente, as fotos são de responsabilidade da Biblioteca do Congresso Americano.

Os alunos percebem uma menina de vestido trabalhando numa fábrica de tecidos, com parede e chão mal acabados, em que aquela se encontra olhando para algo, que não está presente na imagem, através de uma janela. A maior parte da análise histórica compreende as interpretações realizadas pelos alunos sobre a intenção do fotógrafo em mostrar a menina olhando pela janela e também o que ela está observando. Com isto, considera-se que a fotografia não implica apenas nos elementos presentes na mesma, mas naqueles implícitos, ou seja, os quais não se visualizam, mas de alguma maneira existem. Alguns alunos, talvez pensando na manipulação do cenário, destacam a possibilidade da imagem representada não corresponder a uma cena espontânea. Ao final, a legenda da fotografia é revelada e traduzida oralmente.

Posteriormente, apresentam-se aos alunos algumas dicas de como produzir fotografias e obter melhores resultados. A primeira é a técnica da regra dos terços, esta não consiste numa regra embora o nome. Para utilizá-la se deve dividir mentalmente a fotografia em nove quadros, traçando duas linhas horizontais e duas verticais. Alinha-se a algum ponto de cruzamento o assunto que se deseja destacar mantendo a foto equilibrada, seja no enquadramento horizontal como no vertical. Segundo Peter Burian e Robert Caputo (2001), se existirem linhas na imagem, é aconselhável posicioná-las junto àquelas desenhadas no imaginário.

Discute-se, com os alunos, que vários fotógrafos mesmo não sendo reconhecidos como profissionais, mas com certa experiência, não utilizam essa regra em todo momento. É possível se distanciar de sua ideia e produzir boas fotografias, porém é um princípio básico para a captura de imagens. De acordo com Pierre Assouline (2008), para Cartier-Bresson, produzir fotografias era semelhante ao ato de pintar. Até porque a regra dos terços é uma técnica de pintura.

De modo geral, fotógrafos amadores tendem a centralizar o assunto das fotos, isto é, colocam o tema bem no meio do enquadramento sem se preocupar com a composição da imagem. É possível obter fotos instantâneas de boa qualidade dessa maneira, mas usar a regra dos terços pode ajudar a conseguir fotografias que destaquem mais os elementos presentes nelas. Neste sentido, se o elemento estiver ao centro, provavelmente, perderia a perspectiva de outros que o atribuem sentido. Com as câmeras digitais e os telefones celulares o alvo da fotografia pode ser qualquer coisa e o resultado descartável. Por isso, para Santaella: "Fotografar tornou-se um ato indiscriminado [...]." (2012, p.76). De acordo com a autora:

> Sem as paradas, sem as hesitações, sem os movimentos de escolha, sem as tomadas de decisão, o ato fotográfico perde a solenidade do gesto e se banaliza: qualquer um torna-se fotógrafo de fotos padronizadas. O que se ganha em democratização, perde-se em especialização. Escolhas de enquadramento, pontos de vista, de proximidade e distância, de ângulos, que se constituem no cerne do ato fotográfico, são substituídas por movimentos mecânicos, rápidos, irrefletidos. Basta um enquadramento eficaz, sempre de um ponto de vista frontal daquilo que cabe na telinha minúscula, e – clique (SANTAELLA, 2012, p.76-77).

Como visto inicialmente, pensar em fotografia é pensar em luz. Desta forma, na oficina são identificadas algumas imagens que possuem diferenciadas iluminações, pois estas interferem no resultado final da foto. Esclarece-se ao aluno/fotógrafo que nem sempre se manipulará a incidência da luz como em um estúdio fotográfico, mas que o mesmo poderá criar intencionalidades para suas fotografias a partir da luminosidade disponível, trabalhando a maior fonte de luz que possuímos, o Sol. Segundo Leite: "A iluminação é uma questão intimamente ligada às horas do dia e as fotos externas revelam o caráter diurno ou noturno [...]" (2001, p. 41). Assim, mostra-se como se consegue, através da luz do Sol, os efeitos de luz dura, suave, contraluz e também da direção da luz. Ainda, os possíveis efeitos que estas causam na interpretação das imagens fotográficas, para que o aluno/fotógrafo tenha clara a sua intenção no momento da tomada fotográfica.

A luz dura incide diretamente sobre o objeto ou pessoa fotografada, causando sombra bem marcada, contraste entre claro e escuro e a intensidade das cores. Além disso, causa mais impacto e realça bem os defeitos e as imperfeições. Por este motivo, retratos feitos com essa luz devem ser bem produzidos para que a fotografia não desfavoreça o que foi fotografado. De acordo com Burian e Caputo (2001), um dia ensolarado e sem nuvens ou ainda o flash embutido na câmera projeta esse tipo de iluminação. Traz a sensação de suspense, drama e mistério.

A luz suave tem foco de luz grande deixando o ambiente bem iluminado, gerando sombras suaves e sem contornos definidos. Esta iluminação passa a impressão de delicadeza, fragilidade e calma, bem diferente da luz dura que é mais dramática. Consegue-se esta iluminação em um dia nublado com muitas nuvens, isto é, quando a luz do sol é amenizada. Deste modo, a fotografia fica com cores em tons claros e nas cenas as pessoas parecem mais calmas.

A contraluz é definida como um foco de luz localizado atrás do objeto a ser fotografado escurecendo-o na imagem. Se for fraco, causa apenas sombras nas bordas. Se for forte, mostra apenas o contorno do que foi fotografado e destaca principalmente o primeiro plano e o fundo, sem grandes detalhes na cena como um todo.

Por fim, a direção da luz pode definir o elemento em destaque na imagem, o sentimento sugerido pelo fotógrafo e harmonizá-la esteticamente. Além de criar linhas na fotografia com as luzes, causando algo parecido como um degrade, isto é, tom claro, médio e escuro. É comum quando tem janelas, propiciando a entrada da luz dependendo do sol no dia.

Deste modo, ao realizar a análise histórica da fotografia também é importante atentar para as técnicas de produção, pois estas influenciam na imagem final. A respeito da postura precipitada em relação à ideia de projeção da realidade na fotografia, segundo a historiadora Ana Maria Mauad:

> O ponto de partida é compreender a natureza técnica do ato fotográfico, a sua característica de marca luminosa, daí a ideia de indício, de resíduo da realidade sensível impressa na imagem fotográfica. Em virtude deste princípio, a fotografia é considerada como testemunho: atesta a existência de uma realidade. [...] o segundo passo é compreender que entre o objeto e a sua representação fotográfica interpõe-se uma série de ações convencionalizadas, tanto cultural como historicamente. [...] Por fim, há que se considerar a fotografia como uma determinada escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis, guardando esta atitude uma relação estreita entre a visão de mundo daquele que aperta o botão e faz o 'clic' (MAUAD, 1996, p.76).

As últimas dicas fornecidas para produção de imagens, além do auxílio ao uso das câmeras fotográficas, são: segurar a câmera com as duas mãos; se possível, apoiar-se em superfícies para conseguir maior estabilidade; pressionar o botão de disparar até a metade mantendo-o segurado aguardando a câmera ajustar o foco, e só então apertar até o final. Isto porque, como atividade da oficina, são distribuídas câmeras entre grupos de alunos a fim de produzirem suas próprias fotografias e, portanto, seus próprios documentos históricos sobre o ambiente escolar. Depois deste momento, os

mesmos apresentam a análise histórica de sua imagem fotográfica produzida a toda a classe. Assim, sentem-se agentes ativos na construção do conhecimento.

Observa-se ao final que os alunos expressam em cada fotografia produzida seus próprios pensamentos, sentimentos, críticas, afetividades e criatividades. Nenhuma delas é considerada como mal produzida, afinal os alunos possuem olhares diferenciados sobre sua escola. E a fotografia de cada indivíduo traz consigo um pouco de sua bagagem cultural e até mesmo de sua personalidade. Além disso, a partir da atividade, percebe-se que os olhares ficam mais atenciosos a tudo que é possível de ser fotografado e também às imagens que os circundam. Muitas vezes fotografam lugares de determinada perspectiva fazendo os colegas de classe estranharem a presença daquele lugar na escola, evidenciando que um mínimo gesto pode mudar a maneira de observar algo tão cotidiano para eles. Ainda, passam a valorizar o ofício do fotógrafo e a fotografia como documento histórico, observando a mesma não mais de modo passivo, mas crítico. Portanto, os resultados são bastante interessantes por indicar os estudantes sensibilizados para a importância da fotografia como documento dos acontecimentos humanos e, consequentemente, passível de ser explorado no estudo da História.

Referências

ASSOULINE, Pierre. *Cartier-Bresson:* o olhar do século. Tradução: Julia da Rosa Simões. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008.

BELÉM, Alexandre. Lewis Hine. Sobre fotografia. *Revista Veja*. 21 jun. 2011. Disponível em: http://veja.abril.com.br/blog/sobre-imagens/historia/lewis-hine/. Acesso: 16 nov. 2014.

BLOCH, Marc. *Apologia da História.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BONI, Paulo César. Os fotógrafos e a importância da fotografia. In: *Fincando estacas! A História de Londrina (década de 30) em textos e imagens.* Londrina: Ed. do Autor, 2004.

BORGES, Maria Eliza L. *História & fotografia.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa.* Ed. rev. e atual. Helena Bonito C. Pereira, Rena Signer. – São Paulo: FTD: LISA, 1996.

BURIAN, Peter K.; CAPUTO, Robert. *National Geographic fotografia: guia prático: os segredos dos grandes fotógrafos: como fazer grandes fotos.* São Paulo: Abril, 2001.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e Imagem.* Bauru: Edusc, 2004.

FABRIS, Annateresa. *Fotografia usos e funções no século XIX.* 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FUMDHAM. *Pinturas Rupestres.* Piauí, 2006. Disponível em: <www.fumdham.org.br/pinturas.asp>. Acesso em: 24 mar. 2013.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica.* Ateliê Editorial, 2002.

_____. *Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo.* Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

LEITE, Miriam Moreira. *Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica.* 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: Fotografia e História Interfaces.* Tempo. Rio de Janeiro, vol. 1, n °. 2, 1996, p. 73-98.

SANTAELLA, Lucia. *Como Eu Ensino: leitura de imagens.* SP: Melhoramentos, 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. (Org) *Ensino de História e Educação.* Ijui: EdUNIJUI, 2004, p.81-107.

THE DECISIVE MOMENT [Tradução livre e informal do inglês por Paulo Thiago de Mello de trecho do livro], New York, 1952. Copyright 1952 Cartier-Bresson, Verve and Simon and Schuster. Disponível em: <http://bit.ly/16DvvW1>. Acesso em: 13 abr. 2013.

VISALLI, Angelita M. (Coord.). *Coleção Fotográfica José Juliani.* Londrina: Museu Histórico de Londrina, UEL, 2010.

Imagens

Acervo Museu Histórico de Londrina. Álbum "Calvin e Hobbes por Bill Waterson", página "Depósito de Tirinhas" – Facebook. Disponível em: <on.fb.me/17E7ye0>. Acesso em: 16 mai. 2012.

HINE, Lewis W. A moments glimpse of the outer world. Said she was 11 years old (1908 - 1912). Been working over a year. Lincolnton, North Carolina. Disponível: http://www.historyplace.com/unitedstates/childlabor/hine-glimpse.htm. Acesso: 04 jan. 2014.

Pintura Rupestre encontrada no Piauí. Datada de 12.000 a 6.000 anos atrás. Disponível: http://www.fumdham.org.br/pinturas.asp. Acesso: 15 jul. 2012.

UT, Nick. Garota fugindo das bombas da Napalm durante a Guerra do Vietnã, 1972. In: CARTER, Albert Howard; PETRO, Jane Arbuckle. Rising from the flames: the experience of the severely burned. 1998. p. 106.

Oficinas pedagógicas: experiência de educação geográfica no Programa Novos Talentos/Ciências Humanas na Universidade Estadual de Londrina

Fabiana Bezerra Mangili[1]
Luciana Vicente Gomes[2]

Introdução

Na realidade atual de muitos municípios brasileiros, o professor, preso a um sistema educacional, por vezes defasado, com salas superlotadas, excesso de trabalho, falta de tempo, baixos salários e desprestígio da profissão, dentre outros fatores, acabam desestimulados. Assim a busca por novas metodologias e discussões acerca de temas que fogem do conteúdo programático básico é excluída das atividades do ano letivo.

Sendo assim, a inserção de atividades extracurriculares nas escolas torna-se necessária, contribuindo para a abordagem de conteúdos que não fazem parte do programa de estudos, mas contribuem para a formação cidadã.

Com este intuito foi criado o programa "Novos Talentos – Ciências Humanas", uma parceria entre os programas de graduação e pós-graduação de cursos de ciências humanas, para oferecer jornadas e oficinas pedagógicas relacionadas a temas atuais com objetivo de ampliar o conhecimento artístico, cultural e cientifico dos alunos das escolas em especial aquelas que atende sujeitos em vulnerabilidade social.

Dentre as diversas oficinas pedagógicas oferecidas no ano letivo de 2014, as duas a serem aqui destacadas são relacionadas à ciência geográfica, tendo sido ministradas por mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEL.

A primeira oficina foi intitulada "O Mito do Aquecimento Global", proposta com o intuito de promover um diálogo que aprimorasse o senso crítico dos alunos, pois é uma temática que envolve dois posicionamentos científicos opostos, o lado aquicimentista e o cético. Dessa forma, essa oficina objetivou um maior esclarecimento acerca desse fenômeno, utilizando, principalmente, dados científicos e notícias vinculadas pela mídia.

A segunda oficina intitulada de "Orientação Espacial" foi pensada para oferecer aos alunos a oportunidade de entrar em contato com conhecimentos, instrumentos e técnicas que geralmente eles não têm acesso no ensino regular, levando-os para fora do ambiente de sala de aula. Foi-lhes demonstrado o uso dos pontos cardeais e o funcionamento da bússola para orientação espacial e navegação em terreno aberto, buscando mostrar-lhes o uso do conhecimento cientifico na vida cotidiana.

Portanto, o objetivo do presente artigo é discutir os resultados das oficinas que ministramos durante este evento denominado II Jornada dos Novos Talentos-Ciências

[1] Licenciada e Bacharel em Geografia; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: fabianamangili@gmail.com
[2] Licenciada em Geografia; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: lu.vicentegomes@gmail.com

Humanas realizado no mês de junho de 2014 nas dependências do Centro de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual de Londrina.

Como instrumentos de pesquisa utilizamos levantamento bibliográfico acerca dos temas de: educação geográfica, oficinas pedagógicas, o debate do aquecimento global e orientação espacial. Foi também feita uma análise das atividades desenvolvidas nos dois cursos, passando à escrita final do artigo.

Novos Talentos Ciências Humanas: experiência na educação geográfica de jovens do ensino médio

A educação é um processo que dá a possibilidade de construção de saberes científicos, artístico e culturais às crianças, jovens e adultos, tendo a escola como o centro distribuidor desses saberes, onde o professor juntamente com os educandos constroem o conhecimento em busca de uma formação humanista.

A Geografia, enquanto disciplina escolar possui os meios para instruir o aluno quanto à leitura do espaço geográfico, para que esses possam compreender como ocorre o processo de alteração e apropriação deste espaço pela sociedade e como os grupos sociais estabelecem relações entre si.

A importância da disciplina está no fato de que todos os acontecimentos do mundo têm uma dimensão espacial, e o papel da geografia escolar é mostrar ao aluno que ele faz parte da construção do espaço geográfico. A construção desse espaço se dá de modo diário pela dinâmica social e pela interação espacial. Mas há que se considerar que "o espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para pensar e analisar cientificamente a realidade; ele é essa categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações" (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Assim, o processo de aprendizagem que prioriza o espaço vivido pelo aluno e a integração com o espaço geográfico, sendo que "integrar o educando no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história" (VESENTINI, 1992, p.15), possibilita que o mesmo desenvolva uma consciência espacial e um saber geográfico, tendo competências para conhecer, localizar e analisar os fenômenos que se desenvolvem no espaço. Neste sentido a Geografia deve levar o aluno a conhecer a organização do espaço local, assim como, a dinâmica do espaço global.

O objetivo da Geografia escolar é promover a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender e, se necessário, criticar a realidade que o cerca, como fala Vesentini (1992, p. 104) sobre a construção da criticidade:

> Fundamentalmente isto é criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia: deixar o educando se libertar das amarras da dependência intelectual e de pensamento, encontrar a sua criatividade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e, consequentemente, agente de mudanças.

E é com base nesse processo que o professor de Geografia deve estar atento ao escolher atividades que sejam vinculadas à proposta curricular da geografia, e levem o

aluno a ver que é parte da história e um agente ativo no processo de transformação do espaço vivido, uma vez que "a Geografia é uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens" (CAVALCANTI, 1998, p. 122).

É fundamental ao educador conhecer o assunto a ser trabalhado em sala de aula, e ir além disso, é indispensável ter sensibilidade ao construir o conhecimento, pois, esse processo não deve ser desenvolvido de forma ortodoxa. É necessário adaptar o conteúdo à realidade dos alunos, e principalmente transformar o ensino em um processo, onde há a interação dos saberes (SHULMAN, 2005; BOLÍVAR, 2005). Para tanto, é primordial diversificar a sistemática de ensino.

A diversificação das metodologias de ensino pode ser alcançada por meio das oficinas pedagógicas, que propõem maior integração entre os alunos, e entre eles e o educador, assim como dinamizam a construção do conhecimento, pois a "dinamicidade se torna um pressuposto inerente à educação onde aulas estáticas e sabatinais se tornaram cada vez mais inviáveis" (FONSECA et al., 2013, p. 154).

Para a disciplina de Geografia existem diversos tipos de oficinas pedagógicas, que envolvem construções de maquetes e materiais de apoio para a aula, assim como jogos educativos e dinâmicas em grupos (TORRES, 2014). Porém, há alguns empecilhos existentes em sala de aula, como por exemplo, o grande número de alunos e recursos reduzidos para o trabalho pedagógico, o professor deve combinar elementos variados que o auxilie no processo de ensino-aprendizagem mantendo o objetivo da educação geográfica em foco.

O tempo também tem caráter relevante em uma aula, uma vez que nem sempre o conteúdo da disciplina é trabalhado e aprendido de forma satisfatória, fazendo com que certas práticas sejam excluídas do período regular das aulas. Os 50 minutos de uma aula não são inteiramente utilizados para a construção do conhecimento, uma vez que a lista de presença, as constantes repreensões dos professores por indisciplina dos alunos, a organização da sala, materiais e equipamentos a serem utilizados acabam por consumir pouco a pouco o tempo da aula.

Dessa forma, a implementação de projetos de extensões universitária, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem, dando ao aluno oportunidade de novos saberes. Neste sentido o programa "Novos talentos Ciências humanas", objetiva:

> [...] apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país (CAPES, 2014, s/p).

Este programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Universidade Estadual de Londrina divide-se em quatro subprojetos. A participação foi no de Ciências Humanas que envolvem as licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, História, Filosofia e Geografia, integrando os programas de pós-graduação, graduação e o ensino básico.

As ações do projeto ocorrem em encontros denominados de Jornada Pedagógica com atividades extracurriculares, sendo que o intuito dessas ações é aproximar o conhecimento científico dos alunos do ensino médio, para que os mesmos possam acessar novas possibilidades de saberes que sirva para promover justiça social às populações em vulnerabilidade social.

A experiência a ser relata neste texto, ocorreu no dia 7 de junho de 2014, em uma Jornada Pedagógica com promoção de oficinas, palestras e trabalho de campo pela Universidade Estadual de Londrina (Universidade Estadual de Londrina, 2015). As oficinas promovidas se referem às temáticas de cada ciência participante do programa. Foram elas:

- Ciências Sociais
  1. Representações da Política entre as Juventudes.
  2. Representações da escola e da UEL entre as Juventudes.
  3. Representações sobre drogas e mídias sociais.

- História
  1. Coleta de entrevistas e uso de gravador na escola: a memória em sala de aula.
  2. Sensibilização para a coleta e exploração de fotografias na sala de aula.

- Filosofia
  1. Subjetividade e Contemporaneidade.
  2. Os caminhos da razão moderna: emancipação e alienação.

- Geografia
  1. Orientação espacial.
  2. O Mito do Aquecimento Global.

As oficinas foram ministradas no período da manhã, em 2 turnos de 1 hora, intercalado com palestra, lanche e o trabalho de campo, para uma turma de 50 alunos oriundos dos colégios estaduais dos distritos londrinenses da Warta e Maravilha e alguns jovens do Centro de Socioeducação de Londrina (CENSE II).

Oficina pedagógica: o mito do aquecimento global

O clima, derivado de uma interação indissociável entre Terra - Sol - Atmosfera, possui variações e mudanças ao longo dos anos. O crescimento da população e a intensificação da exploração da natureza no modo de produção capitalista pode ou não interferir em variações climáticas, em diferentes escalas. Dessa forma, por meio de uma conversa interativa e expositiva, utilizando imagens e gráficos, a oficina objetivou esclarecer a real influência antrópica nas variações e mudanças climáticas e, desmistificar mitos ou inverdades acerca do atualmente debatido, aquecimento global.

Para atingir esse objetivo, a oficina focou primeiramente na discussão acerca do grande papel da mídia na difusão de conceitos, pois:

> A mídia atua como meio de comunicação, como instrumento educativo, no entanto não é uma produção cultural neutra, pois em uma sociedade de classes ela atua também como instrumento de dominação, construindo junto a uma parte significativa do conjunto dos grupos sociais que a ela têm acesso as concepções acerca da geograficidade do mundo, dos fenômenos, das pessoas e dos processos (ELY, 2009, p. 127).

Esse alcance que a mídia possui impõe ao educador a responsabilidade em esclarecer os fenômenos aos alunos, e abordar a necessidade dos questionamentos perante as notícias difundidas pela mesma. No que se refere ao aquecimento global, a imprensa:

> [...] atua como um agente legitimador de uma agenda pública que transforma as mudanças climáticas (conceito) em Aquecimento Global (problema ambiental). Para tal utiliza-se de uma rotina de notícias calendarizadas conferindo a estas, elementos dramáticos, repletos de apelos morais, mas com um caráter oficial que pouco ressoa no paradigma social vigente (ZANGALLI JUNIOR; SANT'ANNA NETO, 2014, p. 465).

No Brasil, essa discussão recebe um "tratamento sobre o aquecimento global como uma verdade absoluta, negando a existência de um pensamento contrário ao de que as emissões de dióxido de carbono na atmosfera atenuam o efeito estufa e aumenta a temperatura global, empobrecendo o debate" (ZANGALLI JUNIOR; SANT'ANNA NETO, 2011, p. 12).

Esse debate, levado à sala de aula também pode ser empobrecido, pois em alguns momentos, o livro didático é o único recurso disponível, o que compromete o processo de ensino-aprendizagem deste tema. Checcin; Limberger (2012), conclui após a análise de livros didáticos de ensino médio de dois municípios paranaenses sobre a temática do aquecimento global que:

> A postura de todos os livros analisados é de catastrofismo e acusação às atividades humanas pelo fenômeno de aquecimento global. Essa postura também é adotada pela grande mídia, o que não contribui para que a sociedade possa expandir seus conhecimentos sobre o tema nem ao menos se questionar sobre sua sistemática (CHECCIN; LIMBERGER, 2012, p. 15).

À vista disso, a oficina teve o intuito de discutir esse assunto. Para tanto, esta foi ministrada para duas turmas, de cerca de 10 alunos cada. Durante a oficina foi realizada uma exposição e esclarecimento, sobre o que seria o "aquecimento global".

De início foi realizado um questionamento a respeito do conhecimento dos alunos sobre o tema. As respostas demonstraram informações baseadas em senso comum, distante do debate científico.

Posterior a esta conversa inicial, foi realizado exposição das teorias científicas, demonstrando o lado "aquecimentista" (teoria difundida por grandes órgãos

internacionais, apoiada por diversos cientistas, e pela maioria das mídias) e o lado "cético" (teoria menos difundida, e apoiada por diversos cientistas) sobre aquecimento global.

A exposição foi desenvolvida de forma com que os alunos refletissem sobre as teorias. Para tanto, o material utilizado foram manchetes e capas de revistas, e estudos científicos de análises de dados e fenômenos climáticos.

Foi solicitado aos alunos um experimento para se realizar em casa. O experimento objetiva comprovar o mito do aumento do nível do mar, devido ao processo de descongelamento das geleiras polares. Para tanto, a experiência consiste em observar um copo (com uma medida inicial) de água, acrescida de um cubo de gelo. Após o derretimento do cubo de gelo, deveriam analisar se o nível inicial da água no copo havia subido.

O interessante foi observar que os alunos que estiveram presentes na oficina, não tinham conhecimento da versão cética do assunto tratado, demonstrando surpresa. Porém, ao longo da exposição, conseguiram compreender o sentido desta teoria.

Ao final da oficina, os alunos perceberam a necessidade de sempre questionarem acerca das notícias difundidas pela mídia, e compreenderam como a Terra possui seus ciclos naturais, e qual o alcance dos impactos provindos de atividades antrópicas.

Oficina pedagógica: orientação espacial

Com o objetivo de ofertar aos alunos noções básicas sobre cartografia, orientação e navegação em terreno aberto utilizando instrumentos como a bússola, a oficina contou com exposição sobre a temática, abordando as formas de orientação (orientação pelo sol), pontos cardeais e colaterais, coordenadas geográficas e uso de bússola.

A exposição da temática buscou levar aos alunos questionamentos sobre o que realmente foi aprendido por eles em sala de aula acerca das formas de localização e orientação no espaço geográfico, levantando-se questões sobre a orientação espacial através dos astros como ponto de referência e utilização dos pontos cardeais e colaterais.

Cavalcanti (2011) refere-se à questão da facilidade da localização dos jovens nos centros urbanos, uma vez que já conhecem a orientação para os locais que frequentam e podem se utilizar das informações de terceiros. Mas a autora explica que os saberes da orientação espacial são fundamentais para a compreensão da espacialidade dos fenômenos geográficos:

> [...] é extremamente importante para o conhecimento geográfico, já que faz parte de sua linguagem e é com base nela (a aprendizagem dos pontos cardeais) que podem ser explicados diversos fenômenos naturais e sociais do ponto de vista espacial. Sua importância reside no seu caráter de universalidade, o que pode potencializar a capacidade dos alunos de compreender informações sobre diferentes lugares do mundo, de compreender as análises geográficas, de ler mapas cientificamente elaborados (CAVALCANTI, 1998, p. 94-95).

Sobre esta questão, os alunos de ambos os grupos souberam responder de forma adequada os questionamentos feitos, indicando os pontos cardeais e colaterais e sua localização de acordo com o posicionamento do sol no momento da oficina. Para tal, os alunos foram levados para fora da sala de aula, dando a eles uma experiência diferente das quais estão acostumados nas aulas de Geografia.

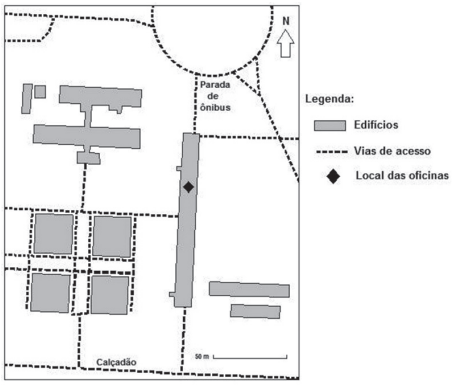
Em segundo lugar, foi exposto a eles como é o funcionamento do campo magnético da Terra e a diferença entre os conceitos de Norte Geográfico e Norte Magnético. Para tal exposição da temática foram discutidos os seguintes conceitos:

> Norte geográfico ou de Gauss – com direção tangente ao meridiano (geodésico) passante pelo ponto e apontado para o Polo Norte; Norte magnético – com direção tangente à linha de força do campo magnético passante pelo ponto e apontado para o Polo Norte Magnético (IBGE, 1999, p. 45)

Sobre o tema abordado, os alunos se sentiram inseguros em responder às perguntas realizadas, não sabendo diferenciar o Norte Magnético do Norte Geográfico; mas se mostraram interessados no assunto, por vezes levantando questionamentos relacionados ao Norte Magnético e a origem e funcionamento do campo magnético da Terra. Durante toda a oficina, este foi o momento em que houve, por iniciativa dos alunos, perguntas e discussões sobre a idade, origem, formação e evolução do nosso planeta.

Como exercício de fixação, foi concedido a cada aluno uma bússola, sendo revelado a eles que iríamos nos deslocar no campus para tentar perceber as variações causadas pelo deslocamento na agulha imantada da bússola. A atividade transcorreu da maneira esperada, tendo os alunos percebido que Calçadão estava voltado para a parte sul do edifício do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), e o ponto de ônibus na face norte do edifício, chegando todos à conclusão de que o comprimento do edifício possui orientação Norte-Sul, conforme figura 01.

Figura 1: Localização do edifício referência para a oficina pedagógica de orientação espacial.



Fonte: Google Earth, 2015. Elaboração: Gomes, L. V., 2015.

Ao encerramento da oficina, após a exposição do conteúdo e os questionamentos referentes ao mesmo, e após também o exercício com a bússola, os alunos destacaram a diferença que sentiram na oficina em relação às aulas do ensino regular. O aspecto que, para eles, mereceu destaque, foi o fato de que é possível exercitar o conteúdo visto dentro da sala de aula do lado de fora, além do uso de um instrumento de localização que os professores, e muito menos os alunos, normalmente não tem acesso.

Considerações Finais

O Programa Novos Talentos/Ciências Humanas financiados pelas parcerias com as Instituições de Ensino Superior, proporciona uma aproximação dos alunos de ensino médio com conhecimentos científicos, pouco debatido em sala de aula. Por já estarem nas etapas finais do ensino básico estes alunos já possuem uma maturidade intelectual que possibilita uma conversa mais densa, em relação aos conceitos científicos. Porém, o principal a ser observado, foi a predominância do senso comum para com as temáticas das oficinas geográficas.

Em relação à oficina "O Mito do aquecimento global" foi observado certa surpresa, por parte dos alunos, ao ouvirem sobre outras teorias. Conforme já exposto, o conhecimento deles acerca do assunto era baseado em senso comum e em conceitos difundidos pela mídia. Dessa forma, a oficina foi extremamente proveitosa, pois atingiu o objetivo de proporcionar acesso a determinado conhecimento científico.

Na oficina sobre orientação espacial os alunos puderam utilizar, todos pela primeira vez, uma bússola. Por não ser uma atividade recorrente nas salas de aula, muitos não se viam necessitados ou curiosos sobre o deslocamento em terreno aberto sem o uso de seus costumeiros e conhecidos pontos de referência. Por estar em um ambiente desconhecido para eles (UEL), identificar o posicionamento dos edifícios e da orientação dos caminhos os impulsionou, mesmo que de forma superficial, à interação e compreensão da organização espacial em que se encontravam. A oficina se mostrou proveitosa, devido ao interesse dos alunos acerca de temas que não estavam programados para serem discutidos, mas o foram da mesma forma, levando-os a saciar sua curiosidade sobre a origem do planeta.

Desta forma, a principal constatação foi que a facilidade de discutir esses assuntos com os alunos participantes das oficinas se deve, principalmente, ao caráter extraclasse, ou seja, baixo número de alunos, em idade regular, liberdade para explorar as temáticas, e acesso a materiais de apoio (como *data show*, acesso a internet, entre outros), comprovando a importância de projetos pedagógicos, assim como o maior envolvimento de atividades oriundas do meio universitário.

Referências

BOLÍVAR, A. Conocimiento Didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado: *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p. 1-39, 2005.

CAPES. *Programa Novos Talentos.* 2014. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>. Acesso em: 06 jan. 2015.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Geografia e práticas de ensino.* Goiânia: Alternativa, 2002.

CECCHIN, J.; LIMBERGER, L. A questão do aquecimento global nos livros didáticos de Geografia. *Perspectiva Geográfica*, v. 7, p. 1-17, 2012.

ELY, D. F. Aquecimento global e mudanças climáticas na mídia impressa: um debate científico? In: KATUTA, A. M.; et al. (orgs.) *Geografia e Mídia Impressa.* Londrina: Moriá, 2009. p. 127 – 146.

FONSECA, S. F.; MENDONCA, G. L.; SANTOS, D. C.; CARDOSO, V. F. Ensino de Geografia: uso e aplicação de oficina de cartografia enfatizando as formas de orientação. *Geografia Ensino & Pesquisa,* v. 17, p. 147-156, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Manuais técnicos em geociências – número 8. *Noções básicas de Cartografia.* Rio de Janeiro: IBGE, 1999. 130 p.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado*: Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, p. 1-30, 2005.

TORRES, E. C**.** *Truques e trecos:* materiais didáticos para o ensino de geografia. Pará de Minas: Virtual Books, 2014. v. 50. 130p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Novos talentos.* Disponível em:< http://www.uel.br/cch/filosofia/pages/programas-institucionais/novos-talentos.php>. Acesso em: 06 jan. 2015.

VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

ZANGALLI JR, P. C. ; SANT'ANNA NETO, J.L. Le réchauffement climatique comme paradigme de la science du changement climatique. In: *Envibras2014,* Rennes, Environnement et Géomatique: approches comparées France-Brésil, 2014,. p. 459-484.

_____. O Discurso das Mudanças Climáticas: A influência dos agentes sociais no Aquecimento Global. *Geografia em Atos* (Online), v. 2, p. 1-15, 2011.

Visitas monitoradas*:*
experiências entre museu e novos talentos

Guilherme Lopes de Jesus[1]
Kawanni dos Santos Gonçalves[2]
Matheus Dallaqua[3]
Regina Célia Alegro[4]

O historiador cearense Francisco Régis Lopes Ramos afirma que "a história-problema enxerga o passado como fonte de reflexão acerca do presente, indagando as inúmeras tensões e conflitos que se fazem em mudanças e permanências" (2004, p.24). Essa perspectiva sobre a história é desenvolvida na academia e exercida no Museu Histórico de Londrina (MHL) através das visitas guiadas. Nesse espaço, a fim de alcançarmos os propósitos da história-problema, utilizamos como recurso o patrimônio cultural, e assim exercitamos o que o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – denominou "educação patrimonial": "Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo". (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999). No presente artigo, discorrermos a respeito dessa experiência das monitorias no MHL em seu diálogo com as questões da História.

A metodologia da educação patrimonial se baseia no diálogo com o patrimônio. Todo objeto ao tornar-se "musealia" – objeto de museu – é ressignificado, ou seja, é destituído de sua função de uso, para o qual foi desenvolvido, e assume lugar enquanto "objeto gerador" de conhecimento, nos incita a novas concepções de mundo. É necessário que tenhamos essa consciência a princípio para então dialogarmos com os bens materiais. Do mesmo modo que a alfabetização é básica para a leitura textual, é preciso nos "alfabetizarmos" para que façamos a leitura dos objetos de museu.

Através de questionamentos, do diálogo com e sobre o patrimônio material, podemos refletir acerca de diversos temas. A partir das inúmeras narrativas expressas pelos objetos – em suas relações entre si, com o espaço museal e com o homem, especialmente – que evocam nossas memórias. Além disso, o diálogo, praticado nas monitorias, pressupõe troca de perspectivas, de interpretações e reflexões, entre os sujeitos que visitam o MHL.

A "musealia" tridimensional, em sua complexidade e materialidade, é vestígio presente da História, representa, efetivamente, a experiência humana – dotada de força simbólica, portanto – através de sua cor, textura, peso e forma. Desse modo,

[1] Contato: guhermelopes@hotmail.com
[2] Contato: kawannisg@gmail.com
[3] Graduação em História pela Universidade Estadual de Londrina. Bolsistas PROEXT/MEC/UEL. Contato: matheus_dallaqua@hotmail.com
[4] Coordenadora do Programa Contação de Histórias do Norte do Paraná (PROEXT/MEC/UEL). Contato: alegro@uel.br

esses patrimônios materiais possibilitam a sensibilização dos sentidos e a consciência histórica de maneira diferenciada da simples linguagem verbal. É importante salientar que as monitoriais em museus não são "complementos" para o ensino de História. Essas atividades fornecem outras perspectivas a respeito de nosso meio social, novas experiências e permitem trabalhar com fontes diversificadas - objetivos pretendidos pela disciplina. Mas como, então, estabeleceremos essa "pedagogia da pergunta" com os objetos museais nas visitas guiadas?

No Museu Histórico de Londrina, durante as monitorias, informamos ao público – crianças e adolescentes em sua maioria – alguns aspectos importantes do lugar e o porquê de certos objetos estarem ali – processo de ressignificação, perdem sua função de uso para se tornar "memória". No que diz respeito à "musealia", situamos a criança ou o adolescente no momento histórico em que era utilizada e sua função na época, mas também esclarecendo que alguns dos objetos são manipulados até hoje.

Situamos o visitante no que chamamos de sinais de mudanças e permanências – quais objetos usufruímos, ainda hoje, em nosso cotidiano e os que não usamos mais, e perceber aqueles que mudaram sua "aparência". Visualizar artefatos materiais de culturas distintas, de ambientes diferentes como zona urbana e rural, comparar peças pretéritas e contemporâneas, permite às crianças, por exemplo, compreenderem espaços e temporalidades distintos, que é uma dificuldade nessas idades iniciais. Além dessas percepções que a simples materialidade do acervo traz, a "pedagogia da pergunta" sobre a musealia motiva reflexões diversas.

Há uma sala, na exposição permanente do Museu Histórico de Londrina, denominada "Cultura e Lazer", com objetos das décadas de 40 e 50. Durante uma monitoria nesse espaço, uma garota - de 14 ou 15 anos - certa vez perguntou por que os instrumentos musicais estavam em exposição, sendo que eles estão "do mesmo jeito" até hoje. A pergunta foi bastante pertinente, pois se trata de um dos lugares da exposição onde podemos explicar "mudanças e permanências" de modo mais claro à criança ou ao adolescente. Explicitamos que os instrumentos ali presentes, como o violão e a gaita, embora outros modelos tenham surgido, expressam um caso de permanência.

Além disso, a partir desses objetos é possível refletirmos a respeito da música que eles simbolizam. As canções que nossos pais e avós escutavam, por exemplo, não são as mesmas que a nossa geração costuma ouvir. Nesse aspecto os instrumentos também representam mudança. Mencionamos também, que a música pode ser considerada patrimônio cultural de nossa sociedade.

Outro aspecto que chama a atenção do público que visita o museu é a disposição da vitrine dos instrumentos musicais, próxima aos objetos de mídia – como televisão, rádio e projetor de cinema. Esses objetos sofreram mudanças realmente significativas em vista dos que são utilizados hoje e dos instrumentos musicais expostos na vitrine ao lado. A televisão, por exemplo, na década de 1940 era feita de madeira e metal, tinha "caixa" muito grande, e poucos canais funcionavam em preto e branco. Além

disso, apenas algumas pessoas na época poderiam comprar uma televisão. Hoje, esses aparelhos são produzidos principalmente com plástico, funcionam por satélite e muitos têm acesso à internet, apresentam uma diversidade muito grande de canais coloridos e foram popularizados - muitas pessoas já possuem televisão no ambiente doméstico. Assim, podemos analisar apenas a televisão, como já mencionado, percebendo as transformações físicas desse objeto e refletir a respeito da rapidez e das consequências das transformações tecnológicas, como para o meio ambiente – reflexões bastante contemporâneas.

No que concerne, à vitrine dos objetos de mídia, se os percebemos em conjunto – enquanto objetos de multimídia -, o acervo nos possibilita pensar todo o processo de desenvolvimento da mídia em nossa sociedade, seus significados para os diversos grupos sociais ou ainda, as quais grupos sociais essas mídias atendem. Para a historiadora Circe Maria Bittencourt (2008), o fato de analisarmos os objetos em seu conjunto e não somente em sua individualidade facilita muito a aprendizagem dos alunos durante sua visita ao museu. Para a autora, o processe de aprendizado dentro desse espaço se dá através de três estágios. O primeiro, "observação", diz respeito à identificação e descrição do objeto. O segundo processo, "comparação", ocorre quando o discente seleciona peças que possuem características em comum e identifica relações entre esses objetos, com indagações a respeito do seu contexto histórico. Por fim, é possível estabelecer uma "síntese", na qual o visitante consegue compreender todo um contexto cultural através dos objetos específicos por ele analisados, partindo de um único bem material em particular para um contexto muito mais amplo.

As experiências realizadas, certa vez, um aluno em visita ao MHL perguntou a respeito dos "facões dos desbravadores": "A criação desses objetos contribuiu para a violência na sociedade?". Ao olharmos para um martelo no acervo, entendemos que quaisquer objetos poderiam ser utilizados de diversos modos. O martelo, por exemplo, presente na vitrine, ao mesmo tempo em que serve para a edificação de uma moradia, pode servir como arma para ferir alguém. A violência não se encontra necessariamente nos objetos em si, mas no uso que se faz dele, e, portanto, se encontra nos homens. Obviamente, quando o ser humano desenvolve sua cultura material o faz com propósitos definidos e os usufruem com subjetividade. Talvez eu não pudesse dar a mesma resposta se o aluno me questionasse, por exemplo, sobre uma arma de fogo. Mas o que pretendo ao descrever esse episódio é demonstrar a flexibilidade dos objetos, não apenas no que diz respeito a suas funções, mas a sua capacidade em suscitar assuntos complexos de nossa sociedade, como a violência.

Para Carlos Lemos (1981), os museus normalmente expõem objetos pertencentes a uma classe mais favorecida, o que leva ao "silenciamento" de algumas memórias, principalmente das minorias sociais – que nem sempre se configuram como minorias numéricas, como é o caso dos grupos populares. Segundo o autor, essa exclusão pode levar a uma distorção da memória coletiva das pessoas que visitam os museus, pois se representa apenas uma perspectiva, apenas uma visão de mundo,

a visão da elite. De fato, quaisquer museus são espaços de disputa de memórias, a História nos apresenta essa realidade. É necessário nos conscientizarmos a respeito dessa configuração museal, exprimi-la nas monitorias e desenvolvermos exposições que sejam menos excludentes, que remetam à memória da pluralidade cultural de nossa sociedade, para que haja, de fato, identificação com os objetos – fator que, aliás, os qualifica como patrimônio. As exposições temporárias do Museu Histórico de Londrina buscam esse propósito. No entanto, é imprescindível considerarmos outro aspecto das narrativas museais, que é particular ao objeto de museu.

Há um cenário, presente na primeira sala do MHL, com a denominação "Casa Central David Dequech". Dequech era um libanês, comerciante destacado na cidade. Embora receba esse título - não se deve esquecer, como discursamos, que museus são espaços de disputa por representação - há nesse cenário, contudo, um "potencial evocativo" de memória, que se estende além das legendas. Isso ocorre nos espaços museais, à medida que o público se apropria dessa "musealia" de maneira bastante subjetiva, a partir de suas próprias memórias. Diversas vezes, realizando monitorias, adultos e idosos comentam a respeito dessa "casa de secos e molhados" que frequentavam em seus bairro quando criança, adolescentes comentam do "baleiro" contido no cenário ainda presente em muitos bares da cidade. Em outras palavras, não há mais na primeira sala uma "Casa Central David Dequech", mas uma "Casa de Secos e Molhados", que havia em diversos bairros de Londrina. Esse potencial mencionado é percebido e utilizado por historiadores na escolha de suas fontes – processo particular, portanto – quando, por exemplo, recorta um aspecto da história de identidade e a trabalha enquanto "história universal", na qual diversos grupos poderão se reconhecer. Se o historiador externaliza essa experiência nos livros, o museu o faz por meio de suas exposições.

Os museus devem buscar representar a diversidade cultural de nosso país, isso é fundamental. Conforme a historiadora Letícia Julião,

> [...] não cabe mais ao museu celebrar uma única memória, [...]. Ajustando-se a essa realidade, talvez o museu possa assumir a função de constituir-se em espaço no qual a sociedade projeta, repensa e reconstrói permanentemente as memórias e identidades coletivas, permitindo a emergência das diferenças, de modo a refletir a diversidade de projetos e necessidades culturais que permeiam a sociedade (JULIÃO, 2006, p.30).

Sabemos das dificuldades que nossos museus enfrentam. Assim, nos voltamos para as potencialidades dos objetos de museu, que enquanto símbolos, dispensam legendas para evocar memórias em públicos dos mais diversificados. Os objetos expostos podem tornar-se mediadores nessa experiência de reconhecer narrativas e diferenças. Por outro lado, é possível reconstruir permanentemente a narrativa sobre eles, ou melhor, sobre os sujeitos que os criaram e utilizaram. E esse exercício é básico para o reconhecimento das ações dos homens no tempo.

É necessário que a monitoria incite nos alunos reflexões próprias através das perguntas dirigidas aos objetos. Visamos o reconhecimento da diversidade cultural,

subsidiar os visitantes para o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos fatos sociais e oferecer elementos para que as crianças desenvolvam uma noção da passagem do tempo ao observar as narrativas museais. Esses objetivos vão ao encontro das aspirações do ensino de História. Nesse texto enfatizamos atributos dos objetos tridimensionais, mas as fotografias também podem ser exploradas para problematizarmos o passado, suscitando indagações sobre os dias atuais. O conhecimento e a experiência provenientes desse exercício, sem dúvida, podem contribuir para a transformação de indivíduos e sociedade. Nessa perspectiva é que nos envolvemos com os objetivos do Projeto Novos Talentos para a área de Ciências Humanas, na Universidade Estadual de Londrina.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*: *fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez. 2008

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico de Educação Patrimonial.* Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. Brasília, 1999.

JULIÃO, Letícia. Apontamentos sobre a História do Museu. In: *Caderno de Diretrizes Museológicas I.* Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/Superintendência de Museus, 2006. 2° Edição.

LEMOS, Carlos A. C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A Danação do Objeto: o Museu no Ensino de História.* Chapecó: Argos, 2004.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. *Ensino de história e educação.* Ijuí: Unijuí, p. 81-107, 2004.

PLANOS DE AULA DE EGRESSOS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEL

Apresentação

Marcela de Oliveira Nunes[1]

Nesta seção serão compartilhados alguns planos de aulas elaborados por estudantes egressos das Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Na nossa licenciatura realizamos o esforço de pensar junto com os licenciandos a importância do plano de aula e do próprio planejamento para o trabalho docente, revelando que as ações no campo escolar devem ser sistematizadas, conscientes e constantemente repensadas e reelaboradas. A improvisação pedagógica das aulas prejudica a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio e o próprio trabalho docente.

Muitas são as interpretações e perspectivas acerca do planejamento no campo educacional e do plano de aula, como as contribuições de Ferrari, Fusari, Kuenzer, Luckesi, Gasparin, Menegolla, entre outros[2]. Claúdio Piletti (2001) sintetiza claramente a função do plano de aula, como a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que professor e estudantes interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem, revelando a complexidade que é pensar o plano de aula e todas as dimensões envolvidas no processo de ensino.

Privilegiamos a didática proposta por Gasparin (2002) e a necessidade de articularmos os conteúdos e temas à própria realidade do estudante, com o objetivo de vislumbrarmos, ao fim daquela aula ou unidade de ensino, uma nova postura e visão deste diante do conteúdo que o autor denominará de Prática social final do conteúdo.

Por isso, os planos de aula dessa seção versam sobre diferentes temáticas, como:

> Weber – estratificação social; Auguste Comte; Weber e a ação social; Gênero e deficiência: as mulheres deficientes são excluídas socialmente?; Gênero e as Ciências Sociais; A instituição escolar sob o olhar de Pierre Bourdieu; Emile Durkheim e a instituição escolar; Karl Marx e a instituição escolar; Pierre Bourdieu – habitus, campo e violência simbólica; Introdução a dialética; Introdução à Sociologia de Max Weber; As políticas de ações afirmativas; Introdução aos clássicos da Sociologia: Karl Marx e a crítica da sociedade capitalista; O trabalho na sociedade capitalista; Meios de comunicação de massa; Meios de comunicação de massa e a escola de Frankfurt; Socialização, sociabilidade e globalização; Movimentos sociais; Desigualdades sociais na sociedade capitalista; Trabalho: humanização ou desumanização e o Mundo do trabalho.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como Professora Colaboradora do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do LENPES. Contato: marcela_mon@hotmail.com

[2] Ver autores e obras citadas: FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não*. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov. r/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 10 jun. 2015; KUENZER, Acácia Zeneida, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003; LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p.102 a 119) MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar?* 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

Nesse intento, o esforço prévio de elaborar um plano de aula e publicá-lo, como neste caso, também impacta na própria produção de "instrumentos metodológicos" aos demais professores da área.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas: Autores Associados, 2002.

PILETTI, Cláudio. *Didática geral.* 23ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

Weber – estratificação social[3]

Dieiminy Machle de Almeida[4]

OBJETIVO GERAL: Problematizar com os alunos o conceito de estratos sociais, segundo a perspectiva de Max Weber, visando uma diferenciação em relação ao conceito de classes sociais em Marx e também apresentar um panorama da estratificação social no Brasil.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Construir, junto com os alunos, a compreensão sociológica sobre estratificação social e ilustrar que a organização social não pode ser analisada somente ao nível econômico. Para esta ilustração listar três sistemas de organização social [casta, estamentos e partido]. Os elementos destes sistemas servirão de base para compreendermos outros fatores que influenciam na organização social, sobretudo, em determinados grupos sociais.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Definir estratificação social; explicar como se organizam os sistemas sociais, em castas, estamentos e partidos, segundo Max Weber.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O que determina a nossa posição social dentro da sociedade? Uma boa/má condição financeira influencia nas nossas relações sociais? Quais fatores também podem influenciar nossas relações, além da questão econômica? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Nas diferentes sociedades, quais seriam os principais elementos que influenciam na sociabilidade? O que é religião, raça, política e gênero? Esses fatores podem ser determinantes na organização social? O sistema de classes sociais tem possibilidades de se tornar a forma dominante de estratificação em todo o mundo?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Primeiramente, dialogar com os alunos, buscando descobrir o que eles entendem sobre as organizações/instituições sociais, fazendo as seguintes perguntas: O que determina a nossa posição social dentro da sociedade? De que modo ter uma boa/má condição financeira influencia nas relações sociais? Quais fatores também podem influenciar nossas relações, além da questão econômica? Esta dinâmica permitirá o desenvolvimento das atividades na sala de aula.

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Iniciar a problematização do conteúdo com o seguinte questionamento: o que é uma pessoa com *status* na sociedade atual? A partir das respostas dos alunos, dar início a problematização em relação à estratificação social e os sistemas de organização social [castas, estamentos e partido]. Fazer a discussão de *status* levando em consideração a realidade atual e também associar a realidade brasileira tendo como suporte o texto didático. Para responder sociologicamente essas questões, nos remeteremos aos

[3] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende. Carga horária prevista: 01 hora aula.

[4] Contato: dieiminy@hotmail.com

seguintes materiais: **Sociologia** de Anthony (2012) e ao artigo de Marcelo Rodrigues Lemos intitulado **Estratificação Social na Teoria de Max Weber: considerações em torno do tema** (2012). Este referencial teórico embasará o procedimento de ensino, que permitirá a definição de estratificação social, a explicação do funcionamento dos sistemas sociais, castas, estamentos e partido e a questão da mobilidade social.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Dimensão Sociológica: Problematizar os conceitos de estratos sociais e a organização social.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: 1ª Etapa: Apresentar o tema e os objetivos da aula. (5min). **2º Etapa:** Dar início à atividade da prática social inicial e entregar o texto didático (15min). **3º Etapa:** Problematizar a teoria, avaliar e fechar a aula (20min).

RECURSOS: Aula expositiva, texto-didático e uso da lousa.

CATARSE: Síntese mental do aluno: Espera-se que no final o aluno possa compreender que a vida social não está apenas regulada no âmbito econômico e que também existem diversos fatores que também determinam na organização e na mobilidade social. **Expressão da Síntese:** Avaliar, por meio de perguntas, que estão em anexo no texto didático, a compreensão dos alunos acerca das problemáticas abordadas e debatidas.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 3ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia.* 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

LEMOS, Marcelo Rodrigues. Estratificação Social na Teoria de Max Weber: Considerações em Torno do Tema. *Revista Iluminart*, Ano IV, nº9, Nov/2012.

Texto Didático

Max Weber e o conceito de estratificação social

Os sociólogos usam o conceito de **estratificação social** para descrever as desigualdades que existem entre indivíduos e grupos dentro das sociedades humanas. Muitas vezes, pensamos na estratificação em termos de recursos ou posses, mas ela também pode ocorrer por causa de outros atributos, como gênero, idade, afiliação religiosa ou classificação militar.

CASTA: Forma de organização social onde o *status* é baseado em características pessoais, por exemplo, Índia. Esta sociedade é organizada a partir de castas, sem mobilidade social, casamento somente entre membro do próprio grupo, organização social pautada na religião.

ESTAMENTOS: Organização social do feudalismo, dividido em três classes: alta (aristocracia), média (clero), baixa (plebeus, servos, camponeses), pouca mobilidade social, sendo possível através de casamentos cruzados, ou compra de títulos da nobreza.

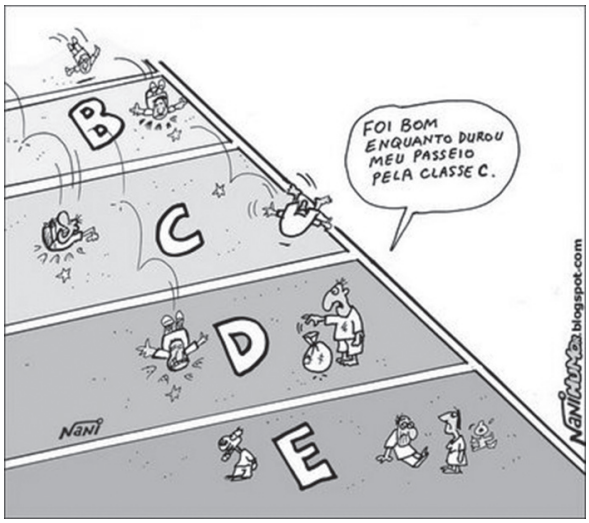
CLASSES: Os sistemas de classe diferem em muitos aspectos das castas ou estamentos. Podemos definir uma classe como um grande agrupamento de pessoas que compartilham recursos econômicos comuns, influenciando o tipo de estilo de vida que podem ter. A posse de riqueza e a ocupação são as principais bases das diferenças de classe, por isso há possibilidade de mobilidade social.

CLASSES SOCIAIS NO BRASIL

No Brasil, atualmente, as classes sociais podem ser divididas de acordo com a renda familiar.

GRUPOS DE RENDA DA POPULAÇÃO				
Classificação da SAE			Classificação da CPS/FGV	
Grupo	Renda per capita	Renda familiar (pai, mãe e 2 filhos)	Grupo	Renda familiar
Extremamente pobre	Até R$ 81	Até R$ 324	E	Até R$ 1.085
Pobre, mas não extremamente pobre	Até R$ 162	Até R$ 648	D	Até R$ 1.734
Vulnerável	Até R$ 291	Até R$ 1.164		
Baixa classe média	Até R$ 441	Até R$ 1.764	C	Até R$ 7.475
Média classe média	Até R$ 641	Até R$ 2.564		
Alta classe média	Até R$ 1.019	Até R$ 4.076		
Baixa classe alta	Até 2.480	Até R$ 9.920	B	Até R$ 9.745
Alta classe alta	Acima de 2.480	Acima de R$ 9.920	A	Acima de R$ 9.745

Fontes: Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e Centro de Políticas Sociais da FGV (estudo 'De Volta ao País do Futuro', de Marcelo Néri)



Fonte: http://informaticaeducativacomtiacleo.blogspt. com.br/2011_09_01_archive.html. Acesso em: 25 mai. 2013.

Pensando nestes grupos de renda da população brasileira e a charge acima, que relações podem fazer?

_____

_____

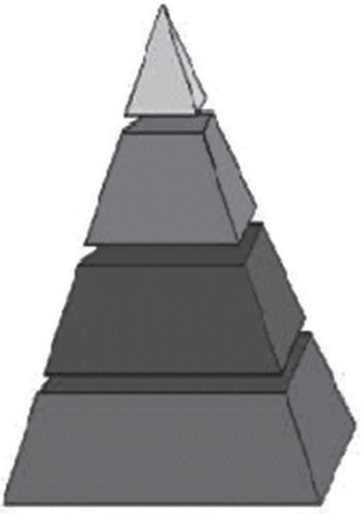
_____

Com base na análise da figura abaixo e nos conhecimentos sobre o tema, adquiridos na aula de hoje, defina quais indivíduos compõem a pirâmide da estratificação social no Brasil e escreva o que compreendeu do movimento entre os personagens representados nesta charge:

Fonte: http://Sociologia-tgdoxa.blogspot.com.br/2012/10/estrutura-e-estratificacao-social.html . Acesso em: 25 mai. 2013.

_____
_____
_____

3.Na sua concepção, quais os principais agentes e/ou grupos que compõem atualmente a pirâmide de estratificação social em Londrina?



A
B
C
D

Auguste Comte[1]

Luiz Fernando Pereira[2]

OBJETIVO GERAL: Trabalhar com os alunos o pensamento de Augusto Comte (1798-1857), suas contribuições, assim como mostrar aspectos do pensamento positivista para o pensamento sociológico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Fazer uma breve retrospectiva de alguns temas trabalhados nas aulas anteriores, como: a transição do feudalismo para o capitalismo; Revolução Francesa e Revolução Industrial. Assinalar alguns aspectos para que os alunos percebam a situação em que a sociedade europeia se encontrava no séc. XIX, sacudida por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais. Deixar claro aos alunos como esta realidade confusa em que se encontrava a Europa impeliu pensadores da época (como A. Comte) a procurar meios/métodos/doutrinas para entender a sociedade em que estavam inseridos. Expor o pensamento de Comte, sua importância para a Sociologia e como suas ideias repercutiram no Brasil. Citar obras literárias ou artísticas que retratem aspectos deste período, assim como sugerir filmes que aludem ao período histórico em pauta, para posterior consulta dos alunos.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS CONTEÚDOS: Conteúdo: Contexto histórico do surgimento do Positivismo; as influências das demais ciências no positivismo e na Sociologia; as ideias de A. Comte; influências do positivismo no Brasil.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem do conteúdo? Verificar o que os alunos sabem sobre: Quais mudanças ocorreram na estrutura social na transição do feudalismo para capitalismo, e quais as classes sociais emergiram deste processo? Como a religião começou a perder espaço para a ciência no que diz respeito à explicação da realidade? Como a ampliação da industrialização mudou a sociedade, aumentando a população urbana, e quais problemas surgiram nesta sociedade? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Quem foi Augusto Comte e qual a importância dele para a Sociologia? Quais suas principais ideias, como ele entendia a sociedade, qual o papel da Sociologia? Como o pensamento de Comte se manifestou no Brasil no início da República? O que entendem por "ordem e progresso"?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Fazer, oralmente, uma breve retrospectiva dos conteúdos trabalhados pelo professor nas aulas passadas para que os alunos tenham em mente como se encontrava a sociedade europeia, que segundo Comte poderia ser compreendida pela "Física Social". Em seguida, expor os principais pontos do pensamento positivista, explicitando as influências do Positivismo no Brasil (sobretudo entre os militares e os republicanos). Para tanto, levar (ou desenhar no

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL). Carga horária prevista: 01 hora aula.

[2] Contato: lfpkiko@hotmail.com

quadro mesmo) a bandeira nacional, explicando a simbologia do lema positivista "ordem e progresso", das estrelas, etc. Trabalhar a letra do samba "positivismo", de Noel Rosa, pois além de citar a máxima do pensamento comteano também apresenta aspectos econômicos do Brasil dos anos 30 (dívida externa, por exemplo).

PROBLEMATIZAÇÃO: Augusto Comte foi considerado o "pai da Sociologia", porque propôs um importante método para compreender a realidade social: o Positivismo ou "Física social". Comte acreditava que da mesma forma que há leis que regulam o mundo natural (como a lei da gravidade, por exemplo), a sociedade também seria regida por leis. Assim, essas leis só poderiam ser conhecidas por meio da razão e da ciência, e não pela religião, metafísica ou senso-comum. O conhecimento humano, segundo Comte, passa por etapas. Inicialmente ele é Teológico, depois, Metafísico, até atingir seu grau máximo, o Positivo. Por exemplo, a Alquimia atinge o grau positivo quando se torna a Química, científica, racional. O Positivismo propõe que o cientista social estude cientificamente a sociedade, observando-a em busca das leis que a regem, possibilitando ao mesmo apontar soluções para os problemas sociais. O "lema" do Positivismo é "ordem e progresso": a sociedade, à medida que se organiza, caminha em direção ao progresso; os problemas sociais seriam obstáculos ao progresso da sociedade. No Brasil o Positivismo teve muitos adeptos, sobretudo no período de Proclamação da República, dentre eles membros das forças armadas e funcionários e agentes públicos. Exemplos da influência positivista podem ser observados na sociedade brasileira, como a separação entre Estado e Igreja. O lema positivista na bandeira e a instituição do casamento civil.

DISCUSSÃO SOBRE OS PROBLEMAS MAIS SIGNIFICATIVOS: O que é Positivismo e qual sua importância? O que faz da Sociologia uma ciência? O que significa olhar objetivamente a realidade? Qual a relação entre o cientificismo de Comte e as explicações teológicas e metafísicas sobre a realidade social?

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: Por que Comte é considerado um dos "pais da Sociologia"?; **Histórica:** Quais processos históricos estavam em curso na Europa por volta do século XIX que criaram condições para o florescimento da Sociologia?; **Cultural:** Quais os aspectos culturais podem ser ressaltados nesta fase de transição entre o fim do feudalismo e o crescimento capitalista, assim como industrial, pelo qual a Europa vinha passando?; **Política:** Que correntes políticas começam a ganhar força neste período de florescimento da Sociologia (Socialismo, Liberalismo, etc.)? Como o Positivismo influenciou a política brasileira, principalmente no período de Proclamação da República?; **Econômica:** Quais problemas surgiram com a mudança dos modos de produção, a passagem de uma sociedade predominantemente camponesa para uma sociedade cada vez mais urbanizada e envolvida com a indústria?; **Filosófica:** Como se dá o embate entre o conhecimento teológico e o conhecimento científico neste período?

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Exposição oral de conteúdos, fazendo esquemas sintéticos na lousa quando preciso; dialogar com os

alunos e construir juntamente com eles exemplos de análises objetivas de objetos/ situações por eles sugeridas. Na forma de diálogo, trabalhar a noção de empirismo, e porque ele é importante para o meio científico. Expor imagens e pedir que os alunos as descrevam de forma objetiva (sem adjetivos, opiniões pessoais. Etc.). Analisar junto com os alunos algumas imagens e a letra da música "Positivismo", de Noel Rosa.
RECURSOS: Exposição oral, lousa, letra de música (Positivismo, de Noel Rosa), TV *pen-drive.*
CATARSE: Síntese: Avaliar se os alunos conseguem descrever de forma objetiva situações cotidianas, com base nos preceitos apontados por Comte para o conhecimento científico. **Expressão da síntese:** Análise de duas imagens selecionadas, observando os procedimentos que o Positivismo aponta como básicos a serem observados objetivamente pelo cientista. Espera-se com este exercício que os alunos se familiarizem com estes elementos presente nas ciências, sejam elas naturais ou sociais.
PRÁTICA SOCIAL FINAL: Trabalhar a letra da música "Positivismo" com os alunos.

Referências

COMTE, Auguste. *Auguste Comte:* Sociologia/ organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho; [tradução de Evaristo de Moraes Filho]. São Paulo: Ática, 1978. (Grandes cientistas sociais; 7).

ROSA, Noel. *Positivismo* [letra da música]. Disponível em http://letras.mus.br/noel-rosa-musicas/1002911/. Acesso em: 15 abr. 2013.

SÊGA, Rafael Augusto. *Ordem e Progresso:* Mais do que um simples lema na bandeira, as idéias positivistas de Augusto-Comte impregnaram a nascente República brasileira. Disponível em http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/ordem_e_progresso_imprimir.html. Acesso em: 15 abr. 2013.

Anexo

Positivismo (Noel Rosa)
A verdade, meu amor, mora num poço
É Pilatos lá na Bíblia quem nos diz
E também faleceu por seu pescoço
O autor da guilhotina de Paris
A verdade, meu amor, mora num poço
É Pilatos lá na Bíblia quem nos diz
E também faleceu por seu pescoço
O infeliz autor da guilhotina de Paris
Vai, orgulhosa, querida
Mas aceita esta lição:
No câmbio incerto da vida
A libra sempre é o coração
O amor vem por princípio, a ordem por base
O progresso é que deve vir por fim
Desprezastes esta lei de Augusto Comte
E fostes ser feliz longe de mim
O amor vem por princípio, a ordem por base
O progresso é que deve vir por fim
Desprezastes esta lei de Augusto Comte
E fostes ser feliz longe de mim
Vai, coração que não vibra
Com teu juro exorbitante
Transformar mais outra libra
Em dívida flutuante
A intriga nasce num café pequeno
Que se toma pra ver quem vai pagar
Para não sentir mais o teu veneno
Foi que eu já resolvi me envenenar

Fonte: Tradução: "Somente uma lançou a campanha que conquistou o mundo".*Extraído de: História/vários autores. – Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 209.

Fonte: Disponível em http://atarde.uol.com.br/noticias/973304. Acesso em: 24 abr. 2013.

Weber: ação social[1]

Dayane de Medeiros[2]

OBJETIVOS GERAIS: Relembrar o conceito de Fato Social de Durkheim; apresentar o conceito de Ação Social em Weber.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Exemplificar, a partir das situações do cotidiano, as descrições dos tipos de Ações Sociais em Weber. Permitir que o aluno, por si mesmo, perceba quais situações podem ser tomadas como uma Ação Social, seja dentro da escola, do trabalho ou da sua rotina em geral. Desnaturalizar algumas ações sociais, como, por exemplo, as que estão relacionadas com o racismo. Inicia-se essa discussão através de uma reportagem presente no texto didático preparado para a aula.
LISTAGEM DOS CONTEÚDOS: Um breve resumo de FATO SOCIAL em Durkheim; Apresentação do conceito de AÇÃO SOCIAL em Weber, exemplificando cada um dos quatros tipos de ações sociais, utilizando o texto didático. Recapitulando o assunto da aula anterior, onde foi trabalhada a questão do preconceito, focaremos na questão do racismo e da discriminação. Ofertar uma dinâmica com recortes de revista, para que os alunos encontrem imagens que demonstrem algum tipo de ação social.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS: O que os alunos já sabem? Os alunos já conhecem alguns conceitos sociológicos, como por exemplo, fato social em Durkheim, desnaturalização, estereótipo, preconceito, etc? sabem sobre questões problemáticas sociológicas aprendidas através do seu dia-a-dia, como os tipos de preconceitos que já sofreram? Possuem conhecimentos em relação ao que a Sociologia procura transmitir? O que é o estranhamento à determinadas ações que parecem comuns no primeiro olhar? **O que os alunos gostariam de saber?** Como definir as Ações Sociais em Weber?; Como exemplificar para a sociedade?; Com identificar uma ação social baseada no racismo?
ATIVIDADE DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Leitura do texto didático, relembrando o conceito de fato social em Durkheim e o que já foi estudado na aula anterior. Após essa introdução, começaremos a falar sobre o conceito de Ação Social e os quatro tipos descrito por Weber. Será apresentada uma charge onde nela poderemos visualizar alguns tipos de ações sociais. A pergunta inicial a ser lançada: Por que muitos agem como na forma apresentada na charge?
PROBLEMATIZAÇÃO: Iniciaremos a aula com uma rápida explicação de fato social e logo passaremos para a leitura do texto didático, onde será exposto o conceito de AÇÃO SOCIAL, em Weber. Após a leitura dos quatro tipos de ações sociais, explicaremos que na visão de Max Weber, a função do sociólogo é compreender o sentido das chamadas *ações sociais* e fazê-lo encontrar os nexos causais que as determinam. Diremos que os tipos ideais servem como modelos e podem ser resumido em quatro ações fundamentais, a saber:

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende – Ensino Fundamental e Médio. Carga horária prevista: 02 horas aula.
[2] Contato: dmedeiros_89@hotmail.com

1. Ação social racional com relação a fins, na qual a ação é estritamente racional. Toma-se um fim e este é racionalmente buscado. Há a escolha dos melhores meios para se realizar um fim;
2. Ação social racional com relação a valores, na qual não é o fim que orienta a ação, mas o valor seja este ético, religioso, político ou estético;
3. Ação social afetiva, em que a conduta é movida por sentimentos, tais como orgulho, vingança, loucura, paixão, inveja, medo, etc.;
4. Ação social tradicional, que tem como fonte motivadora os costumes ou hábitos arraigados (Observe que as duas últimas são irracionais).

Em seguida, faremos a leitura de um texto com teor humorístico sobre esse tema e será solicitado aos alunos que respondam em uma folha separada, para ser entregue à professora, algumas questões presentes no texto didático: Cite uma ação social, comum do seu dia-a-dia. Explique o porquê você a considera como uma ação social; você consegue identificar um tipo de ação social que o seu colega de classe costuma realizar durante a aula?; Qual ação social que você considera prejudicial e que gostaria que as pessoas não mais realizassem?

Alguns alunos poderão ler suas respostas e retirar suas dúvidas. Como forma de exemplo, será lida uma reportagem com o assunto sobre o racismo e contextualizado com o tema da aula, ou seja, ação social. Lembrando que preconceito é a ideia. Discriminação é a ideia colocada em "prática". Um exemplo: em algum momento você pode não gostar de uma pessoa com determinada característica, feia ou bonita, bizarra ou estigmatizada, esse é um preconceito. A partir do momento que você passa a insultá-los ou agir com qualquer outro tipo de atitude pejorativa, é a discriminação. Após essa nossa discussão, para que possamos analisar a compreensão do aluno sobre esses tipos de ações sociais, será proposta uma dinâmica utilizando revistas para recorte. Os alunos, em grupo, poderão identificar imagens contendo algum tipo de ação social. Cada aluno será convidado a colocar a sua figura no quadro, onde estará identificado em colunas os quatros tipos de ação.
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: Qual é a importância da naturalização do conceito de ação social no cotidiano do aluno?; Diferenciação entre fato social e ação social; Trabalhar conceitos como racismo, discriminação e as ações sociais que os provocam; **Histórica:** Contextualização histórica de algumas ações sociais presentes na sociedade atual, como o racismo, por exemplo.
INSTRUMENTALIZAÇÃO: Leitura do texto didático com perguntas e discussão sobre o tema ação social; recorte com revistas.
AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: Colocar no quadro tema da aula: Weber: Ação Social.**1ª. Etapa:** apresentar, oralmente, os objetivos da aula e sua organização aos alunos. **2ª. Etapa:** Leitura do texto didático. **3ª. Etapa:** Perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito. **4ª. Etapa:** Dinâmica com recortes de revista. Os alunos deverão buscar imagens que correspondam com um dos quatro tipos de

ação social e colarão no quadro. **5ª. Etapa:** Fechamento, fazendo a comparação com as diferenças entre o conceito de fato social de Durkheim e ação social de Weber.
RECURSOS: Leitura do texto didático impresso, utilização do quadro/giz; dinâmica com recorte de revista.
CATARSE: Síntese: Possibilitar meios para que os alunos possam compreender melhor o conceito de ação social em Weber, mostrando quais são as suas influências no convívio de cada indivíduo; demonstrar como se pode mudar determinadas ações que são prejudiciais. **Expressão da síntese:** Pretende-se diagnosticar, através da dinâmica, se eles conseguiram compreender a definição de ação social e percebê-las em determinadas situações do nosso cotidiano.
QUESTÕES NAS QUAIS SERÃO SOLICITADAS RESPOSTAS POR ESCRITO: Cite uma ação social, comum do seu dia-a-dia. Você consegue identificar um tipo de ação social que o seu colega de classe costuma realizar durante a aula? Qual ação social que você considera prejudicial e que gostaria que as pessoas não mais realizassem?

Referências

TOMAZI. Nelson Dacio. *Iniciação à Sociologia.* 2ª ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2000.
_____. *Sociologia da Educação.* São Paulo, SP: Atual, 2001.

BODART. Cristiano. A culpa deve ser desse tal de Max Weber. In: *Blog Café com Sociologia.* Disponível em: http://www.cafecomSociologia.com/2012/03/culpa-deve-ser-desse-tal-de-max-weber.html. Acesso em: 06 abr. 2013.

CABRAL. Francisco P. Cabral. A definição de ação social de Max Weber. In: *Brasil Escola.* Disponível em: http://www.brasilescola.com/filosofia/a-definicao-acao-social-max-weber.htm. Acesso dia: 07 abr. 2013.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica.* 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RIBEIRO. Luci. CNPR quer punir responsáveis por trote racista. In: *DM.com.br/Brasil*. Disponível em: http://www.dm.com.br/texto/105335-cnpr-quer-punir-responsaveis-por-trote-racista. Acesso em: 08 abr. 2013.

Gênero e deficiência: as mulheres com deficiência são excluídas socialmente?[1]

Aline Cristian Guimarães Azevedo[2]

OBJETIVO GERAL: Analisar sobre gênero e a discriminação em que a mulher é posta cotidianamente, especialmente a mulher deficiente, compreendendo que a mesma sofre uma dupla desvantagem, devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e na deficiência. Compreendemos que estas mulheres, muitas vezes, são colocadas à margem das relações sociais, com a ideia de que são "inúteis" para os afazeres do cotidiano, sofrendo desvantagens com referência à participação social, aos direitos sexuais e reprodutivos, à educação, ao trabalho e à renda. Com isto, a proposta é refletir, juntamente aos alunos, sobre como essas mulheres constroem suas relações sociais a partir desta dupla exclusão, dupla vulnerabilidade nos meios sociais em que se inserem. Levaremos em consideração sua vida familiar, seu trabalho e outros aspectos que possam ser relevantes para esta análise da exclusão.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Problematizar sociologicamente como a exclusão social é construída e erroneamente representada nas sociedades como uma forma "natural" e não socioculturalmente delimitada. Fomentar o debate acerca da exclusão social sofrida pelas mulheres com deficiência de forma dupla (ser mulher e ser deficiente). Problematizar relações de gênero, considerando ao mesmo tempo a desvantagem das mulheres com deficiência na participação do mercado de trabalho.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Apreensão do conceito de gênero; A exclusão social da mulher; A deficiência e a exclusão social; Contexto de exclusão vivido pelas mulheres com deficiência; Relações de gênero e o mercado de trabalho.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Tendo em vista o tema proposto: O que a sala entende por gênero e deficiência? Como podemos relacionar gênero e deficiência? As mulheres sofrem realmente uma "dupla exclusão social" por serem deficientes? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Por que é importante pensar a dupla desvantagem e vulnerabilidade das mulheres com deficiência? As mulheres são vítimas do modelo excludente da sociedade? Existem políticas de atendimento para ambas as exclusões, a de ser mulher e também de ser deficiente? A desvantagem das mulheres se agrava quando o fator de gênero se une à discriminação relacionada à deficiência? A representação feminina é uma construção sociocultural? Como, então, a representação da mulher deficiente é construída? Como funcionam as relações de gênero no mercado de trabalho?
DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: para o desenvolvimento inicial, a reflexão será posta com o vídeo da novela brasileira "Viver a vida" de 2009**,** "Osteogenesis Imperfecta", com o depoimento de Leandra Migotto que possui uma

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no CEEP Profª Maria do Rosário Castaldi. Carga horária prevista: 01 hora aula.
[2] Contato: aline_kalini@hotmail.com

deficiência rara. O vídeo abarca a compreensão sobre a condição de mulher deficiente em seu meio social, da infância até a fase adulta. Desta maneira, o debate poderá ser desenvolvido com os alunos, relacionando com a reflexão anterior sobre "Gênero e deficiência" na realidade social brasileira, ou seja, em relação à sua vida social, íntima, no trabalho, entre outros aspectos.

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Podemos abarcar o conceito de gênero e de deficiência de forma relacional? Podemos relacionar os tipos de exclusão construídos socialmente entre a categoria de gênero e de deficiência? Será que existe realmente a dupla exclusão da mulher deficiente? A mulher na sociedade é realmente considerada "inferior" aos homens? O sentido biológico da exclusão referente às mulheres só faz parte da realidade daquelas que não têm deficiência? A apreensão oral da conceitualização de gênero fará com que os alunos pensem sobre os problemas mais significativos com a nova proposta relacionando gênero e deficiência. Desta forma, a discussão poderá ser iniciada com a indagação de como relacionar estes dois temas. Será que eles podem ser distintos ou possuem a mesma reflexão da abordagem de exclusão referente às mulheres? Para tal abordagem, o vídeo da novela "Viver a Vida", fará com que, com o exemplo de Leandra Migotto, possamos explorar algumas realidades vividas, tanto por mulheres, quanto por mulheres com deficiência, ou seja, a necessidade de se pensar que ambas as categorias de mulheres possuem desvantagens, tanto em vida familiar, escolar e profissional. A historicidade do tema fará com que os alunos pensem sobre a real condição da mulher em várias épocas, assim como já realizado em aulas passadas, mas com uma nova perspectiva, ou seja, a mulher com deficiência. Na relação entre gênero e deficiência torna-se importante pensar que o gênero enquanto categoria de análise do social vem sendo historicamente discutido. A categoria deficiência precisa ser melhor discutida e repensada. O entendimento acerca do conceito de gênero ajuda a desnaturalizar a ideia biológica que permeia as relações de exclusão. A aula justifica-se no anseio de desmistificar este conceito biologizante atribuído para as duas categorias. Desta forma, partindo da discussão acerca do gênero e da deficiência, há a necessidade de pensar sobre a inclusão social dos denominados excluídos das relações sociais, tanto a mulher e como a mulher deficiente. Sendo a educação um direito de todos e que a sociedade denomina como um espaço de compartilhamento das diferenças, proporcionaremos a dinâmica "Quem cabe no seu TODOS?" Para a discussão acerca da dimensão da inclusão social e escolar dos considerados excluídos, faremos com que os alunos pensem como ainda é contraditória a percepção das diferenças sociais, mesmo em discursos das políticas públicas do país. Trabalharemos a análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Com esta perspectiva dos Direitos Humanos e a educação como principal meio para o exercício da cidadania nas sociedades, indagaremos sobre as relações de gênero e o mercado de trabalho. Explicaremos que apesar dos avanços registrados com relação à inserção das mulheres no mundo do trabalho, as legislações

aprovadas e as políticas públicas desenvolvidas são insuficientes ou precárias. Diversas formas de discriminação permanecem com relação às mulheres, tanto em setores de atividades específicas como na manutenção das desigualdades entre homens e mulheres. A abordagem sobre a condição da mulher no mercado de trabalho torna-se importante, pois o trabalho como meio de subsistência dos indivíduos faz com que a problemática das desigualdades de gênero venha a ser discutida por movimentos feministas na reivindicação de melhores condições de vida.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: **Dimensão Histórica:** problematização de como a representação social dos deficientes foram construídas no desenvolvimento das sociedades; **Dimensão Sociológica**: Problematização das representações sociais das mulheres deficientes, análise da exclusão e inclusão para indagar sobre a educação e o trabalho em nossa sociedade; **Dimensão Antropológica**: Demonstração de como o aspecto sociocultural permeia representações que são internalizadas e como são influenciadas para denominar condições dos gêneros nas relações de trabalho, desnaturalizando possíveis pré-noções trazidas pelos alunos; **Dimensão Política:** Demonstração de alguns pontos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fazendo-os pensar politicamente tais questões.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: **Ações didático-pedagógicas:** Aula expositiva, seguida de vídeos, música e debate.

RECURSOS: Lousa, giz, TV *pendrive.*

CATARSE: Expressão da síntese: Os alunos serão avaliados durante o debate. Desta maneira será possível verificar se assimilaram os conceitos desenvolvidos em sala de aula.

Referências

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial.* Vol. 03, 1995.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *A miséria do mundo.* 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998, "Os excluídos do interior", p. 481-486.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Unesco: Jomtien, 1990.

GÊNERO e Educação para Todos: O salto rumo à igualdade. *Relatório Conciso*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Versão resumida: Relatório de Acompanhamento Global da EPT, 2003. Retirado do site: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132480por.pdf. Acesso em: 05 de Maio de 2012

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *A educação do deficiente no Brasil:* dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

YANNOULAS, Silvia Cristina. *Dossiê:* Políticas Públicas e Relações de Gênero no Mercado de Trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. Cap. 2, p. 15-43.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão Social e a nova desigualdade.* São Paulo: Paulus, 1997.

RIBEIRO, Mafalda. *Feminino Imperfeito.* Site Mulher. Disponível em: http://mulher.sapo.pt/cronicas/thank-god-i-m-a-wheels-woman/feminino-imperfeito-1226605.html. Acesso em: 04 de Maio de 2012.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio (Adaptação). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.* São Paulo: Salamandra, 2010.

Gênero nas Ciências Sociais[3]

Aline Cristian Guimarães Azevedo[4]

OBJETIVO GERAL: Construir junto com os alunos a compreensão sobre o que é gênero, partindo do pressuposto sobre a reflexão do argumento da diferença biológica como base na desigualdade entre homem e mulher, conforme suas relações sociais, construções culturais de papéis atribuídos a cada um.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar como o mundo social é construído e representado com base nas diferenças percebidas entre homens e mulheres. Fomentar o debate acerca da importância das diferenças existentes e que permeiam todo o nosso cotidiano, no modo como nomeamos alguns objetos, fenômenos e relações sociais, assim como também construímos o pertencimento social de homens e mulheres em tarefas específicas, ocupações e obrigações. Compreender que tais diferenças entre homens e mulheres são constituídas de formas diversificadas em cada tipo de sociedade, no tempo e no espaço, comprovando que se trata de um fenômeno sóciohistórico.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Compreensão do conceito de gênero; As diferenças sociais entre homens e mulheres; A desnaturalização dos papéis sociais e culturais construídos historicamente para homens e mulheres nas sociedades; A Sociologia e sua compreensão sobre gênero.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Tendo em vista o tema proposto, o que a turma entende por gênero?; Como o gênero é representado em nosso cotidiano? A construção do masculino e do feminino realmente faz parte de nosso cotidiano e das nossas relações sociais? Quais são os papéis atribuídos à categoria de sexo? Existe um país democrático? O conceito de gênero tem uma história? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Por que é importante pensar gênero enquanto categoria de análise? As diferenças sociais, mais especificamente de gênero, seria uma construção cultural?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: a reflexão sobre gênero de forma dialogada se faz importante na compreensão da conceituação sociológica do termo. Primeiramente será realizada uma dinâmica com as principais características que os alunos vêem diante de seus próprios cotidianos sobre homens e mulheres, para assim desenvolver noções de que realmente existem papéis atribuídos para cada um na sociedade. Estes considerados normativos e que na maioria estão sobre nosso olhar diário, mesmo quando não damos conta que existem. A partir da conscientização de que realmente existem tais papéis atribuídos à cada categoria, a explicação da Sociologia, ajudará os alunos a aprofundar o tema dentro das Ciências Sociais. Tal aprofundamento na teoria sobre o gênero será feita de modo expositivo, procurando a compreensão das mudanças em relação ao papel da mulher nas sociedades.

[3] Aula ministrada com uma turma do 3º ano do Ensino Médio, no CEEP Profª Maria do Rosário Castaldi. Carga horária prevista: 01 hora aula.

[4] Contato: aline_kalini@hotmail.com

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: O conceito de gênero pode ser considerado apenas pelo viés biológico? Ou podemos tratá-lo de forma sociológica?; É realmente necessário aprofundarmos sobre gênero como um fenômeno estritamente social e pensar que está enraizado em nossa cultura de forma normativa?; A mulher é realmente considerada "inferior" aos homens? Podemos pensar que o perfil da mulher está em transformação?
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Histórica: Mostrar a definição do que é gênero na história das sociedades, tratando do determinismo biológico à compreensão social do conceito. Representação das mulheres e dos homens na história das sociedades; **Sociológica:** Problematizar a construção do conceito de gênero, diferenciação social entre homens e mulheres, com exemplos nas estruturas familiares e sociais brasileiras. Desnaturalização das normas e condutas referentes às mulheres; **Antropológica:** Demonstrar a cultura como suporte da estruturação de fenômenos enraizantes nas sociedades; **Política:** Demonstrar os direitos das mulheres perante o trabalho.
INSTRUMENTALIZAÇÃO: **Ações didático-pedagógicas:** A aula será iniciada com questionamentos sobre o que os alunos já entendem pelo assunto, como: "O que entendem por gênero? O que imaginam quando falam em gênero?" Com estas questões iniciais, o debate passa a ser posto pelos próprios estudantes. O diálogo com os alunos se faz importante, pois a conscientização sobre os comportamentos e o cotidiano será de extrema importância para refletir o conceito de gênero. Destaca-se que a primeira concepção necessária é a diferenciação de um conceito biológico para um conceito sociológico. Assim, será realizada uma dinâmica com principais características que os alunos elencam para homens e mulheres. Esta dinâmica se constitui em uma análise do que realmente os alunos entendem por características sociais. O diálogo e a dinâmica sobre a conscientização pelos próprios alunos acerca dessas características, com o auxílio da teorização sociológica, contribuirão para que os mesmos entendam o papel desta disciplina na análise de problemáticas sociais.
RECURSOS: Aula expositiva, TV *pendrive*, texto didático.
CATARSE: Síntese: Pretende-se que os alunos compreendam que gênero é uma categoria de análise da Sociologia. Quer-se que os mesmos diferenciem papéis biológicos e sociais atribuídos para homens e mulheres no decorrer do desenvolvimento das sociedades. **Expressão da síntese**: O que mudou para cada aluno a compreensão da abordagem sociológica do conceito de gênero? Houve mudanças no modo de cada um perceber os papéis atribuídos para as mulheres na sociedade brasileira?

Referências

BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire. *Tempos modernos*, tempos de Sociologia. São Paulo: Editora do Brasil, 2010. Cap. 16, p. 192-195.

COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero.* Rio de Janeiro: Rosa do Tempo; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes:* mito e realidade. Prefácio de Antônio Cândido de Mello e Souza. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica)

SCOTT, Joan. *Gênero*: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, p. 5-22, jul/dez. 1990.

A instituição escolar sob o olhar de Pierre Bourdieu[1]

Diego Greinert de Oliveira[2]

OBJETIVO GERAL: Construir, junto com os alunos, a compreensão sociológica sobre o que é a instituição escolar, sob o olhar de Pierre Bourdieu.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Dialogar com os alunos sobre a importância da escola em suas vidas. Fomentar o debate acerca da importância de uma escola de qualidade, desmistificando a ideia de formação apenas para o mercado de trabalho e/ou vestibular, buscando, de forma clara, explicar como se dá o conceito de "violência simbólica", exercida por uma classe sobre a outra dentro do ambiente escolar. Compreender o conceito de *habitus* e de "capital cultural" no autor.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante as aulas: Compreensão do conceito de instituição escolar; A escola como reprodutora de desigualdade o *habitus* e o capital cultural vivenciado no cotidiano da sala de aula; A violência simbólica enquanto ação pedagógica.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Tendo em vista o tema proposto, o que a sala entende por instituição escolar? Como vêem a escola? A reprodução de desigualdade aparece no contexto escolar? Como? Por quê? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Qual a importância da escola em suas vidas? O que já ouviram falar sobre Pierre Bourdieu? Já ouviram falar do conceito de 'violência simbólica'? Ela pode ser exercida por uma classe sobre a outra dentro do ambiente escolar? O que entendem por *habitus*? O que entendem por 'capital cultural'? O que compreendem por 'condição de chegada' do aluno? De que forma se dá a *"reprodução de desigualdade"* dentro do ambiente escolar? Quem reproduz essa desigualdade? Na prática social inicial, será discutido sobre o conceito de "violência simbólica", que traz, como uma de suas características, a reprodução de regras e de normas sociais vigentes. Essa violência é tão sutil que os indivíduos pouco ou nada percebem com isso. Esses indivíduos reproduzem, muitas vezes, essa violência e acreditam que a culpa do seu fracasso escolar está vinculada apenas a si mesmo. Em um primeiro momento será colocado no quadro a palavra "violência" e verificaremos qual o significado que os alunos atribuem a esse conceito. Em seguida será colocada a palavra "simbólica" com o mesmo sentido da anterior. Com as definições que os alunos trouxerem, será apresentado o significado de acordo com Bourdieu, mostrando aos alunos o que é "violência simbólica". Com base no vídeo "Aproveite o intervalo", como podemos encontrar a violência simbólica? Vocês acham que as grades, os muros altos com pregos e as câmeras de segurança representam alguma violência contra o aluno? Por quê?

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual José de Anchieta. Carga horária prevista: 2 horas-aula.

[2] Contato: diegocsuel@gmail.com

A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Como prática social inicial é necessário fazer uma abordagem do que é instituição escolar, enquanto conceito sociológico. Verificar com os alunos quais são as suas concepções a respeito do tema "Instituição escolar", perguntando-lhes: O que é? Faz parte do que? Quem rege essa instituição? Em segundo lugar, deverá ser feito da mesma forma a abordagem do termo "reprodução de desigualdade" também perguntando: O que eles percebem por "reprodução de desigualdades"? Ela se dá no campo da escola?. Pretende-se ver o que os alunos entendem por esses dois conceitos (instituição escolar e reprodução de desigualdade). Deverá ser feita uma dinâmica buscando extrair dos alunos quais são as suas ideias acerca dessas concepções. Problematizando as opiniões dos alunos, queremos desmistificar e reconstruir esses conceitos de forma sociológica, como propõe João Luiz Gasparin. Essa dinâmica será feita por meio de perguntas, das quais serão colocadas algumas respostas no quadro com o objetivo de fazer ligação entre as respostas dos alunos e o significado sociológico dos conceitos.

PROBLEMATIZAÇÃO: Explicaremos teoricamente sobre o tema "instituição escolar". Diremos que ele pode ser abarcado pela teoria de Émile Durkheim, teórico que fez um estudo referencial sobre a escola, contemplado no livro "Educação e Sociologia". Explicaremos que Bourdieu, com a sua visão durkheimiana e estruturalista, tenta nos demonstrar de que forma os indivíduos acabam sendo meros *reprodutores* da ordem/estrutura social vigente. Pierre Bourdieu faz com que se torne possível a compreensão dos fenômenos sociais existentes nas sociedades, e mais, como esse modelo de escola "têm contribuído para a reprodução de desigualdades da sociedade de classe que vivemos". Para explicar esta questão usaremos o livro didático do Estado do Paraná (2006, p. 75). Iniciaremos a aula questionando os estudantes sobre os que eles sabem sobre as instituições sociais. Se a resposta for positiva, faremos questionamentos como: "Para que serve a escola?" "Qual o papel que ela cumpre na socialização dos indivíduos?" Em seguida, explicaremos, brevemente, para que servem as instituições sociais e o seu papel relacionado à responsabilidade perante a socialização dos indivíduos. Assim, faremos uma ponte entre a teoria de Émile Durkheim e Pierre Bourdieu. Desenvolveremos uma análise bibliográfica da vida do autor com o intuito de mostrar para os alunos a sua trajetória na vida sociológica. Em seguida, queremos mostrar aos alunos os conceitos-chave da aula, expondo-os no quadro negro. O debate dos conceitos se iniciará por instituição escolar, formação para o mercado de trabalho, violência simbólica, *habitus*, capital cultural e reprodução de desigualdade. Após escritos no quadro negro, será feito um questionamento acerca desses conceitos. Tentaremos descobrir o que os alunos sabem, o que eles imaginam que significa cada conceito-chave e se eles estabelecem relação/conexão entre eles. Em seguida, pretendemos trazê-los para o cotidiano desses alunos. Mais do que isso, é importante evidenciar que, segundo Rodrigues, Pierre Bourdieu, procura "demonstrar, como os indivíduos, em sua ação, apenas *reproduzem* as orientações determinadas pela estrutura social vigente" (2011, p. 72). Utilizaremos o vídeo "Aproveite o intervalo",

pois acreditamos que esse vídeo revela diferentes formas de violência. Posto isso, pretendemos discutir com os alunos se eles conseguem enxergar algum tipo de "violência simbólica" no vídeo. Se sim, quais são. Caso não consigam, iremos expor aos alunos alguns exemplos de tipos de violência. Assim, serão feitos questionamentos acerca da possibilidade de enxergar as formas de violência expostas no vídeo. A escola impõe meios de dominação sob o aluno, que por via de regra tem que cumprir normas de convivência. Como assim? O fato dos alunos usarem uniforme, terem horários para entrar no colégio, horário de intervalo (recreio) e horário de saída, ter que sentar em fileiras organizadas, obedecer ao sinal sonoro, enfim, são pré-requisitos para que se forme um bom aluno na escola, consequentemente um bom funcionário para o mercado de trabalho. Em que sentido? Nesta perspectiva, utilizando a escola como exemplo, mostraremos como os alunos devem ter uma postura de obedecer às regras no emprego (escola também), aos horários, aceitar ordens de "superiores" em uma escala hierárquica (na escola: professores, funcionários, equipe pedagógica e direção; no emprego: encarregado, chefe, gerência e direção), enfim, como no mercado de trabalho. Na segunda aula, após a explicação do conceito de *Violência Simbólica*, encaminharemos a explicação para o conceito de *habitus* e demonstraremos como este se dá na instituição escolar. Explicaremos como a escola, enquanto uma instituição, busca reproduzir, de forma "arbitrária", os conteúdos almejando que o educando os "naturalizem" e "encare-os como natural, como evidentemente, correto em si mesmo, o bastante para produzir uma formação durável daqueles valores" (RODRIGUES, 2011, p. 74). Demonstraremos que a instituição escolar faz com que o aluno interiorize esses "princípios culturais" durante todo o período escolar, de forma que mesmo depois desse período, o aluno os incorpore aos seus próprios valores, transformando-se em uma forma de enxergar o mundo. Uma vez que esses valores são incorporados pelo professor, o mesmo tende a reproduzir tais condições sociais, advindos dos ideais das classes dominantes para que eles continuem a "reproduzir as condições de dominação social" (RODRIGUES, 2011, p. 74). Diremos aos alunos que na perspectiva de Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, com base em dados analisados na França, as "condições de classe de origem" da qual os alunos faziam parte, acabavam por determinar tanto a "probabilidade de sucesso desse aluno, quanto a probabilidade de passagem ao nível seguinte, quando, ainda, o tipo de estabelecimento ao qual ele tem acesso (se de melhor ou pior qualidade)" (RODRIGUES, 2011, p. 74). Essa situação se reproduz na França, desde o ensino básico até o ensino médio e no ensino superior. Com isso o aluno cria o *habitus* e o reproduz posteriormente. Neste contexto, explicaremos aos alunos que o capital cultural ao qual esse aluno teve acesso, demonstrando qual a posição hierárquica econômica e social a qual ele chegou. O conceito de "capital cultural" está relacionado ao acesso à cultura pelo aluno. Como assim? Neste momento faremos algumas questões: Em classes mais ricas economicamente da sociedade, busca-se que a criança crie um hábito de ler, assistir a peças de teatro, fazer aulas de língua estrangeira, estude em escolas pagas? Os filhos de trabalhadores, na maioria das

vezes, pela condição financeira, acabam por estudar em escolas públicas? Há diferença de qualidade em escolas públicas e escolas particulares? Os filhos de trabalhadores conseguem fazer aulas de línguas estrangeiras? Quais alunos possuem mais "capital cultural", da escola pública ou privada? Por quê? Tais perguntas vêm no sentido de instigar os alunos a problematizarem os acessos a bens culturais. Busca-se com todos esses conceitos demonstrar de que forma, para Pierre Bourdieu, se dá a reprodução de desigualdades. Porém, essa reprodução não se dá pela vontade do indivíduo, mas através da violência simbólica sofrida por ele, que, muitas vezes, atribui a culpa do seu fracasso escolar a si mesmo, sendo que na realidade o sistema escolar teve uma contribuição importante. Objetivando uma melhor compreensão da teoria aqui abordada, pretende-se, ao final da aula, apresentar o clipe de *Another brick in the Wall,* da banda britânica *Pink Floyd* e identificar esses conceitos citados, para que, dessa forma, os alunos possam assimilar os conceitos propostos na teoria de Pierre Bourdieu, através de uma análise crítica da letra e das imagens do clipe da música.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Histórica: Mostrar de que forma a teoria proposta por Pierre Bourdieu possibilita uma melhor compreensão do sistema educacional e dos tipos de violência presentes nesse sistema; **Sociológica**: Problematizar de que forma se dá a "reprodução de desigualdades" no interior do sistema educacional e como esta acaba por reiterar a ordem social, vinculando aos indivíduos a culpa pelo seu fracasso educacional, quando na realidade tal fracasso está atrelado às formas de reprodução no interior do sistema escolar.

RECURSOS: Aula expositiva, TV *pendrive*, texto didático e uso do quadro-negro.

CATARSE: Síntese: Pretende-se que os alunos compreendam de que forma os conceitos de "violência simbólica", *"habitus"* e "capital cultural" determinam a "reprodução das desigualdades", sob a ótica de Pierre Bourdieu. Com isso, acreditamos possibilitar aos alunos observação de como ocorre essa reprodução das desigualdades a partir do sistema escolar, muitas vezes escondidas por normas e regras, mas que reproduzem os valores da classe dominante no nosso país. **Expressão da síntese**: Será utilizado o vídeo, "Aproveite o intervalo", organizado pela Profa. Ms. Adriana Andrela Camponez (Professora de Sociologia do NRE/Londrina) e o clipe da banda britânica *Pink Floyd,* intitulada *Another Brick in the Wall,* contida no filme *Pink Floyd The Wall*. Buscaremos incentivar os alunos a identificarem os dois conceitos, tomando por base os dois vídeos. Como se dá na escola a "reprodução das desigualdades"? Cite um exemplo de cada vídeo, mas sem repeti-los. Como se dá na escola a "violência simbólica"? Cite um exemplo de cada vídeo. Explique o que compreenderam por "*habitus*" e "capital cultural", sob a ótica de Pierre Bourdieu? Como podemos relacionar estes dois conceitos, lembrando-se de trechos vistos em um dos dois vídeos (ou em ambos)?

Referências

CAMPONEZ, Adriana Andrella. *Aproveite o intervalo.* Documentário. Projeto Sociologia em foco. Colégio Estadual Adélia Dionísia Barbosa. 2011.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 3ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea)

PARKER, Allan. *Pink Floyd The Wall.* Reino Unido. Metro-Goldwyn-Mayer, 1982.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação.* 6ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOCIOLOGIA / vários autores. *Livro didático público do Estado do Paraná.* Curitiba: SEED-PR, 2006. 280 p.

Emile Durkheim e a Instituição Escolar[1]

Katie Fabiane Ribeiro[2]

OBJETIVO GERAL: Construir junto com os alunos a compreensão acerca da escola enquanto instituição social construída sócio-historicamente, considerando a história da educação escolar no Brasil desde a vinda dos Jesuítas até as sociedades industriais contemporâneas. Fomentar o debate acerca das instituições sociais e da realidade cotidiana de cada indivíduo, de modo que, através de problematizações e perguntas, cada um estranhe e desnaturalize o cotidiano escolar, compreendendo que a escola, bem como as demais instituições sociais, são construções sociais e não naturais aos indivíduos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar o caráter histórico-social das instituições sociais, em particular a instituição escolar. Conceituar consciência individual e consciência coletiva. Conceituar solidariedade mecânica e solidariedade orgânica. Conceituar anomia; Conceituar coesão social.

Teorizar a educação à luz de Emile Durkheim. A influência da instituição escolar no processo de socialização.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: A escola e suas transformações ao longo da história; Breve biografia de Emile Durkheim; Consciência individual e coletiva; Solidariedade mecânica e orgânica; Anomia; Coesão social; Socialização; A função social da instituição escolar de acordo com a teoria durkheimiana.

Vivência Cotidiana dos Alunos: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Já ouviram falar em instituições sociais? O que sabem a respeito? A escola é uma instituição social? Porque temos que vir à escola? A escola sempre foi a mesma? Que sentido a escola tem para vocês? Projeção do vídeo "Breve História da Educação no Brasil". **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Quando surgiu a escola no Brasil? Quais as transformações históricas da educação escolar no Brasil? De acordo com o vídeo, qual a função da escola? Há relação entre vida social e educação? A escola era/é um ambiente de socialização?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Inicialmente, irei apresentar os conteúdos a serem abordados na aula. Depois, questionarei os alunos sobre o que eles já sabem do conteúdo. Em seguida, irei projetar na *tv pen-drive* um vídeo de 4:38 min, produzido pela Univesp, chamado "Breve História da Educação no Brasil", que faz uma contextualização geral da instituição escolar desde a chegada da Companhia de Jesus até a contemporaneidade, com o intuito de ilustrar as transformações sócio-históricas de tal instituição, mostrando que a escola muda conforme seu contexto. A partir disso, de forma oral, refletiremos sobre a função das instituições escolar a partir da ótica durkheimiana.

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual José de Anchieta. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: katieribeiro@live.com

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre problemas significativos: De acordo com a leitura do texto "O Sentido da Educação Colonial", de Fernando de Azevedo, qual a finalidade da educação na época da colonização? A educação hoje ainda tem o mesmo papel? Nós agimos sempre de acordo com a vontade da sociedade? De acordo com Durkheim, através de que e como isso acontece? De acordo com a teoria durkheimiana, nós aprendemos a agir de acordo com a vontade da sociedade? N o contexto da teoria de Emile Durkheim, qual a importância da educação? Evitar a anomia? Gerar a coesão social? Então, a educação é o meio pelo qual nos socializamos? Mas que tipo de educação devemos ter, de acordo com Emile Durkheim?
Dimensões do conteúdo a serem trabalhados: Conceitual/Científica/Sociológica: O que significam conceitos como consciência individual, consciência coletiva, solidariedade orgânica, solidariedade mecânica, anomia, coesão social?; **Histórica**: Analisar as principais transformações da instituição escolar brasileira desde seu surgimento; **Sócio-Cultural:** Problematizar o papel da instituição escolar para nosso aprendizado social e cultural.
INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Iniciarei a aula com questionamentos, como "Já ouviram falar em instituições sociais? O que sabem a respeito? A escola é uma instituição social? Porque temos que vir à escola? A escola sempre foi a mesma?" Essas questões irão mapear os conhecimentos que os alunos já têm sobre o tema, e em seguida será projetado um vídeo chamado "Breve História da Educação no Brasil", com o intuito de mostrar que a escola de hoje é fruto de transformações históricas desde seu surgimento no Brasil, com os jesuítas. Farei, então, perguntas a respeito do vídeo para identificar o grau de compreensão dele por parte dos alunos. Serão questões como: "Quando surgiu a escola no Brasil? Quais as transformações históricas da educação escolar no Brasil? De acordo com o vídeo, qual a função da escola? Há relação entre vida social e educação? A escola era/é um ambiente de socialização?". O intuito é que os alunos percebam o caráter sócio-histórico da instituição escolar. Então, distribuirei aos alunos um trecho do livro "A Transmissão da Cultura", de Fernando de Azevedo, que trata dos sentidos da educação colonial, mostrando principalmente, dentre outras coisas, que desde o surgimento da escola no Brasil, seu fim último era a socialização dos indivíduos com a sociedade vigente. Cada aluno terá um texto impresso. Indicarei que é neste ponto se insere a teoria de Emile Durkheim no que tange á educação. Com o texto didático (uma cópia para cada aluno) irei trabalhar o pensamento sociológico de Durkheim para pensar a educação, conceituando consciência individual e coletiva, os tipos de solidariedade, a questão da anomia e da coesão social, mostrando como isso se reflete na análise durkheimiana da escola.
RECURSOS: Aula expositiva, tv *pendrive*, texto "O Sentido da Educação Colonial", texto didático.
CATARSE: Síntese: Que os alunos compreendam que a escola é uma construção histórica, que passou por mudanças durante os séculos, e social, que de acordo com

Emile Durkheim, tem a função de fazer surgir em novas gerações valores que visem à perpetuação e a ordem da sociedade tal como ela esta organizada. Neste sentido, o aluno deverá saber explicar o fenômeno educacional com base em conceitos da teoria de Emile Durkheim. **Expressão da síntese**: Avaliar a apreensão pela participação e através da pergunta oral ao fim da aula. A pergunta será: como podemos explicar a educação usando a teoria de Durkheim? Eles deverão relacionar a escola com a teoria durkheimiana.

Referências

BREVE História da Educação no Brasil. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eTYWvbW8XPw>. Acesso em: 25 jun. 2015. [vídeo/filme].

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia.* Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

AZEVEDO, Fernando de. *A transmissão da cultura.* São Paulo: Melhoramentos, 1976. p. 9-18.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Marcia Gardênia de. *Um Toque de Clássicos:* Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Karl Marx e a Instituição Escolar[1]

Katie Fabiane Ribeiro[2]

OBJETIVO GERAL: Possibilitar que os estudantes possam compreender a educação no conjunto das ideias de Karl Marx. Fazer com que, nessa análise, os alunos entendam os desdobramentos de conceitos como alienação e ideologia no entendimento marxista do campo educacional, bem como lhes mostrar que a educação, de acordo com Marx, pode servir tanto de instrumento de alienação e perpetuação da ideologia dominante, quanto para a emancipação do indivíduo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Desenvolver o raciocínio sociológico de Karl Marx, em que "o motor da história é a luta de classes". Compreender que as relações sociais de produção são a base da desigualdade social. Conceituar alienação e ideologia. Apresentar as duas concepções de educação em Karl Marx: a primeira em que ela é utilizada pelo capitalista para disseminar a ideologia dominante, a segunda, como parte da utopia revolucionária, como uma arma em favor da emancipação do indivíduo da exploração. Apresentar o processo educacional proposto por Marx, que conjugava educação e trabalho.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Forças produtivas; Divisão social do trabalho; Relações sociais de produção; Desigualdade social; Alienação; Ideologia; Luta de classes; Emancipação; A educação no contexto do capitalismo; Proposta educacional de Karl Marx.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo?

Vivência Cotidiana dos Alunos: A educação é somente um mecanismo de manutenção da ordem social? A função da instituição escolar é somente a socialização dos indivíduos? O que há por trás dessa ideia de enquadramento social do indivíduo?

O que os alunos gostariam de saber a mais? Quais os outros fins da educação? A socialização dos indivíduos conforme a função social a ser exercida serve a algum interesse? De quem? Para que? A educação serve como meio de manipulação dos indivíduos? A educação reproduz as desigualdades sociais? Seria possível educar para a emancipação do homem?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Apresentaremos os conteúdos a serem abordados. Depois, a partir de uma charge, faremos questionamentos sobre o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais. Em seguida, faremos um breve questionamento sobre a aula anterior, ou seja, a instituição escolar à luz de Émile Durkheim.

---

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual José de Anchieta. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: katieribeiro@live.com

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre problemas significativos: De acordo com Marx, qual é a base da desigualdade social? É um produto histórico?; Qual a consciência que os homens têm de seu próprio modo de vida?; Onde se inserem conceitos como alienação e ideologia nessa análise marxista?; Karl Marx somente critica a sociedade capitalista ou ele faz alguma proposta de uma nova sociedade?; Como a concepção de educação em Marx se insere dentro dessa teoria?; Qual a proposta educacional de Karl Marx? Quais os conteúdos dessa educação?

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Conceitual/Científica/Sociológica: O que significam conceitos como: relações sociais de produção, desigualdade social, alienação, ideologia, luta de classes?; **Política:** De acordo com Marx, que tipo de cidadão a educação pretende formar?; **Social**: Compreender a importância da teoria sociológica de Karl Marx para analisar a educação na sociedade capitalista; **Econômica:** Compreender, à luz de Karl Marx, a origem da desigualdade social.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Inicialmente, na prática social inicial, mostraremos uma charge (uma cópia para cada), interpretando-a com questionamentos que mapeiem o que os alunos já sabem do conteúdo e o que eles gostariam de saber a mais. O intuito dessa ação é fazê-los compreender que a teoria durkheimiana não esgota as possibilidades de interpretação da instituição escolar, trazendo à luz elementos que dê margem para a teoria marxista. Em seguida, projetaremos o videoclipe "*The Brick The Wall*", de *Pink Floyd* para, a partir dele, iniciarmos a exposição da concepção marxista de educação. Cada um terá a tradução impressa da música, e analisaremos juntos, relacionando-a com a teoria marxista, problematizando questões de dominação, alienação e controle social. A partir disso, de maneira expositiva, explicaremos a lógica do pensamento sociológico de Karl Marx. Tendo em vista que os conceitos de alienação e ideologia são as chaves para se entender a análise e a proposta educacional marxista. Explicaremos a relação: forças produtivas, divisão social do trabalho e relações sociais de produção, para compreenderem a origem da desigualdade social. Assim, abriremos caminhos para explicar os conceitos de alienação e ideologia. A partir disso, mostraremos os desdobramentos desse pensamento na concepção de educação de Marx, explicando como a escola torna-se local de "moralização e disciplinarização da força de trabalho", "reprodutora do trabalhador coletivo" e "reprodutora do trabalhador como cidadão" (como aponta Nogueira em "A Gênese da Escola Pública: elementos para uma Economia Política da educação"). A partir disso, apontaremos a proposta de Karl Marx para formação de um "novo homem", um "homem completo", que conjugava trabalho e educação.

RECURSOS Aula expositiva, TV pendrive, charge, letra de música (tradução) *The Brick In The Wall,* de *Pink Floyd*, texto didático.

VIDEOCLIPE: *Pink Floyd - Another Brick In The Wall* (Legendado), retirado do site Youtube. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JNhhObEjAXo>.

LETRA DE MÚSICA (tradução):

ANOTHER BRICK IN THE WALL
Pink Floyd

O papai voou pelo oceano
Deixando apenas uma memória
Foto instantânea no álbum de família
Papai, o que mais você deixou para mim?
Papai, o que você deixou para mim?
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota!"

Quando crescemos e fomos à escola
Havia certos professores que
Machucariam as crianças da forma que eles pudessem
Despejando escárnio
Sobre tudo o que fazíamos
E os expondo todas as nossas fraquezas
Mesmo que escondidas pelas crianças
Mas na cidade era bem sabido
Que quando eles chegavam em casa
Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles quase até a morte

Não precisamos de nenhuma educação
Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede
Não precisamos de nenhuma educação
Não precisamos de controle mental
Chega de humor negro na sala de aula
Professores, deixem as crianças em paz
Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

"Errado, faça de novo!" (2x)
"Se você não comer sua carne, você não ganha pudim. Como você pode ganhar pudim se não comer sua carne?"
"Você! Sim, você atrás das bicicletas, parada aí, garota!"

Eu não preciso de braços ao meu redor
E eu não preciso de drogas para me acalmar
Eu vi os escritos no muro
Não pense que preciso de algo, absolutamente

Não! Não pense que eu preciso de alguma coisa afinal
Tudo era apenas um tijolo no muro
Todos são somente tijolos na parede

Letra retirada do site: Vagalume Letras de Música. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/pink-floyd/another-brick-in-the-wall-traducao.html#ixzz1tgPZe7oZ>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Texto Didático

Karl Marx e a Instituição Escolar

Karl Marx em: "As leis da história"

Karl Marx, preocupado em descobrir o modo como a história humana funciona, aponta que a história humana é a história das relações dos homens com a natureza e dos homens entre si e, nestes dois tipos de relação, o trabalho humano aparece como elemento essencial. Na relação com a natureza, o homem a transforma e a coloca a seu serviço. Para tanto, o homem passou a desenvolver instrumentos de trabalho que funcionavam como "extensões" de seu corpo, o que aumentava suas capacidades. Assim, o homem desenvolveu, ao longo da historia, o que Marx e Engels chamaram de "***forças produtivas***".

Outrossim, é através do trabalho que também se dá a relação entre os homens, pois o trabalho que são obrigados a desenvolver para sobreviver dita o modo pelo qual as sociedades se estruturam. Para aumentar a produtividade, o homem foi distribuindo tarefas a todos os membros da sociedade. Esse foi o ponto de partida para o processo de divisão do trabalho. No entanto, a ***divisão social do trabalho*** não é uma simples divisão de tarefas: ela expressa também diferentes formas de propriedade que implica numa separação básica: instrumentos e meios de trabalho de um lado, e próprio trabalho, de outro.

Marx e Engels chamou de "***relações sociais de produção***" essa relação entre o detentor dos meios de trabalho em oposição ao que vende a força de trabalho e para eles, as relações de propriedade são a base da desigualdade social. ***Mas, se essas relações sociais de produção são a base da desigualdade social, como explicar a consciência que os homem tem sobre isso?***

As Formas de Consciência

A consciência que os homens têm de suas condições materiais de vida dizem respeito ao modo como elas aparecem, e não a verdadeira essência delas. Desta forma, o homem que vive no capitalismo pensa de acordo com esse sistema e, para o proletariado, vender sua força de trabalho em troca de um salário para viver é tido como algo natural e o único modo de vida possível. O indivíduo não vê uma sociedade historicamente construída pela luta entre uma classe (burguesia) dominante, e outras classes submetidas a ela, transformando-se em proletariado. Deste modo, os homens estão submetidos, em seu universo cotidiano, a esse processo de dominação, não tendo uma consciência real de seu modo de vida.

Desta forma, o trabalho que sempre foi o meio pelo qual o homem relacionou-se com a natureza e com outros homens passa a ser percebido como algo sobre o qual o trabalhador não tem controle, é percebido como algo que pertence a outros, e a isso Marx da o nome de alienação. Por causa desse trabalho alienado, os homens adquirem uma consciência falsa do mundo em que vivem, tomando-o como natural, e não compreendendo o processo histórico real. A isso Marx denomina de ideologia. A ideologia é, portanto, um sistema de ideias e concepções que obriga os homens a comportarem-se segundo a vontade do sistema como se estivessem se comportando conforme sua própria vontade. Dessa análise surgiu uma proposta, que a partir de uma revolução, ocorreria o comunismo, uma nova sociedade sem exploradores ou explorados, em que o homem seria um ser autônomo e autoconsciente, trabalhador manual e, simultaneamente, intelectual.

Exploração, dominação, alienação, ideologia, comunismo... O que tudo isso tem a ver com educação?

Marx e Engels viam a educação com os mesmos olhos que viam o capitalismo. De um lado como uma forma de alienação e perpetuação da ideologia dominante, e de outro como parte de sua utopia revolucionária, em que a educação interviria em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração. Marx aponta que o ensino oferecido em um Estado burguês apenas disciplina os filhos dos operários a moldarem-se a dominação. Para romper com isso, Marx aponta que deve-se conjugar trabalho e educação, uma vez que, é só a partir dessa conjugação que se romperia com a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, formando um novo homem, um homem completo. ***Mas que educação é essa?***

A Proposta Educacional de Karl Marx

A educação deve romper com a alienação do trabalho, provocada pela divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Isso aconteceria ensinando ao filho do operário o conjunto do processo produtivo moderno, o que forneceria meios para a superação da condição de trabalhador parcial. Deste modo a educação funcionaria como uma das chaves de sua emancipação como ser humano.

Karl Marx, então, aponta que a educação deve contemplar três dimensões: mental, física e tecnológica. A educação mental deve formar o homem para o trabalho intelectual, a educação física seria oferecida tal como nos ginásios esportivos e no treinamento militar, e a educação tecnológica seria a iniciação das crianças ao manejo das maquinas industriais, tarefa que deveria acontecer com o trabalho de tais nas fábricas.

CATARSE: Síntese: Quer-se que o aluno entenda que por trás da ideia de socialização, a escola serve como instrumento de alienação e inculcação da ideologia burguesa. Também serve de instrumento para reprodução das desigualdades sociais. Para tanto, o aluno deverá compreender os desdobramentos do pensamento marxista no campo educacional, bem como sua proposta de uma educação para emancipação do indivíduo, que conjugava trabalho e educação. **Expressão da síntese**: Ao fim da aula será entregue uma folha com duas questões: uma referente a teoria de Émile Durkheim e outra referente a teoria de Karl Marx. Os alunos deverão relacionar uma única charge a teoria durkheimiana e marxista, usando os respectivos conceitos para explicar a função social da educação na perspectiva de cada autor. A charge utilizada nesta atividade avaliativa é a mesma trabalhada na prática social inicial dessa aula. A pergunta que avaliará a apreensão do aluno da instituição escolar a luz de Karl Marx é a seguinte: Relacione a charge à concepção de educação em Karl Marx, usando os seguintes conceitos: forças produtivas, divisão social do trabalho, relações sociais de produção, desigualdade social, alienação, ideologia e emancipação. Utilize ao menos três conceitos.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* Campinas: Autores Associados, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice L. G. *A Gênese da Escola Pública:* elementos para uma economia política da educação. *Educação e Sociedade – CEDES.* São Paulo: Cortez Editora, n. 16, dezembro de 1983.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Marcia Gardênia de. *Um Toque de Clássicos:* Marx, Durkheim e Weber. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Pierre Bourdieu: habitus, campo e violência simbólica[1]

Meire Ellen Moreno[2]
Rogério Fernandes Cordeiro[3]

OBJETIVO GERAL: Demonstrar aos alunos outra perspectiva teórica que possibilita a interpretação da relação entre indivíduo e sociedade, qual seja, a elaborada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Buscar-se-á discorrer sobre os conceitos de *habitus, campo e violência simbólica,* de forma que sejam verificados como elementos que possibilitam a compreensão dos diversos aspectos e relações da sociedade. Pretende-se que os alunos se apropriem dos conceitos acima referidos, para que percebam, a partir do referencial teórico, que entre as diversas relações possíveis na sociedade, a relação entre dominantes e dominados e como a forma de atuação do primeiro sobre o segundo pode representar uma forma de violência, nas palavras de Bourdieu: violência simbólica. Iluminada pelos fenômenos sociológicos presentes no cotidiano dos alunos. A teoria será exposta de forma que seja possível a eles perceberem possibilidades de compreensão e transformação da sociedade a partir de uma reflexão crítica acerca dos conceitos trabalhados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Expor, brevemente, a biografia de Pierre Bourdieu destacando suas obras mais importantes. Demonstrar que o autor trabalhado busca superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade. Mostrar que a análise de Pierre Bourdieu abarca uma visão histórica sobre a sociedade. Evidenciar o conceito de "*habitus*". Elucidar o conceito de *"campo"* e sua importância para a reflexão de Bourdieu sobre a sociedade e seus agentes. Enfatizar o conceito de *"violência simbólica"* e sua importância para a compreensão acerca das diversas formas de dominação e reprodução. Demonstrar que tais conceitos presentes na teoria social de Pierre Bourdieu possibilitam a interpretação das relações entre sociedade e sujeitos, inclusive as relações de dominação.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS: O que os alunos já sabem? Como nos socializamos na escola? Como a família, religião, mídia ou escola interferem na nossa forma de pensar e agir? Existem regras sociais que são incorporadas pelas pessoas? Nos espaços em que vivemos, existem disputas? Somos induzidos, de alguma forma, a ceder a uma ideia (forma de organização da sociedade, por exemplo) que possibilita manter as coisas como elas estão? Se sentem dominados em algum aspecto de suas vidas? Vocês sentem que poderiam aprender mais coisas para mudar as suas próprias vidas e também a sociedade? **O que os alunos gostariam de saber?** Que influencia a ordem social tem sobre nossas vidas? E nós, exercemos influência sobre a ordem social? Como a sociedade

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende – Ensino Fundamental e Médio. Carga horária prevista: 2 horas-aula.

[2] Contato: moreno.meire@gmail.com
[3] Contato: roggerio_ldna@hotmail.com

de organiza? De que forma a ordem social é mantida? É necessária a violência física para isso? De que outra forma é possível a reprodução da ordem social? Essas perguntas serão propostas para os alunos através do contexto do ambiente escolar, considerando a sua proximidade com a vida dos alunos e a importância dele para a interpretação de Bourdieu sobre a violência simbólica. Para tanto, os alunos terão acesso aos conceitos de *habitus* e campos elaborados na teoria de Pierre Bourdieu. Logo após, assistirão ao vídeo "Capital Cultural"que iniciará o debate acerca da violência simbólica.

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: O que vocês sabem sobre Pierre Bourdieu? Pierre Bourdieu nasceu em agosto de 1930 na cidade de Béarn, na França. Estudou os primeiros anos do Ensino Fundamental entre filhos de camponeses, de operários e de pequenos comerciantes em outra vila. Frequentou a École Normale Supérieure, onde estudou Filosofia. Em 1955, foi chamado pela bandeira francesa a Versalhes, porém, como era rebelde à autoridade militar. Foi enviado para Argélia para atuar na missão de "pacificação" da colônia norte-africana. Ensinou na Universidade de Algiers, mas quando o golpe pró-colônia em Algiers ocorreu, voltou à França assumindo uma posição como Professor Assistente na Sorbonne e depois na Universidade de Lille. Foi nessa época que Bourdieu tornou-se Diretor de Estudos da École des Hautes Études en Sciences Sociales e fundou o Centre Europenée de Sociologie. Entre suas obras, destancam-se "*O Poder Simbólico", "Razões Práticas: Sobre a teoria da ação", "A Miséria do Mundo"* etc. Após expor sua biografia, perguntaremos aos alunos: O que é *habitus* em Pierre Bourdieu? Qual sua importância para a compreensão da sociedade? Em relação ao conceito de *habitus*, é possível pensá-lo como uma noção através da qual se dá análise acerca da maneira como as estruturas sociais são incorporadas pelos indivíduos, ou seja, como influenciam os modos de agir, pensar e sentir. A partir da noção de *habitus* explica-se como as estruturas sociais se tornam estruturas do pensamento humano. Ressalta-se que o *habitus* não é estático, ao contrário, é socialmente forjado. As estruturas organizam a realidade social e as percepções e representações dos indivíduos sobre a realidade. Tais estruturas são incorporadas na forma de *habitus*. Esse conceito de *habitus*, na teoria de Bourdieu, é o que articula as condutas individuais em relação à um contexto mais amplo, as estruturas mais amplas. Na visão de Bourdieu são as instituições de socialização dos indivíduos, mais fortemente a família e a escola, que são as bases de estruturação desse *habitus*, sendo esta, a socialização primária, que vai prevalecer nas práticas futuras dos indivíduos. O *habitus* primário é mais duradouro, mas não necessariamente algo que permaneça parado no tempo. Esse *habitus* primário vai sendo aos poucos transformado por um *habitus* secundário, que se desenvolve nos indivíduos à medida que estes se relacionam com outros indivíduos. Esse *habitus* secundário desenvolve-se como sendo uma continuidade do *habitus* primário, de acordo com as experiências do indivíduo no meio social que ocupa, porém sem perder registros de origem, tais como da família ou da classe social na qual nasceu. Para Bourdieu, os valores dos indivíduos estão ligados de maneira muita próxima com o lugar que estes ocupam na sociedade. Em seguida,

perguntaremos novamente aos estudantes: O que é campo? Podemos ligar a ideias de campo à de espaço social? O autor, o campo, ou o espaço social, é o espaço estruturado no qual existe relação entre diversas posições. Nele, os agentes compartilham interesses, mas ocorrem disputas entre dominantes e dominados. Neste sentido, campo é marcado por relações de força (poder) entre os agentes engajados na luta. O espaço social é um conjunto organizado no qual as posições se relacionam entre si. Para Bourdieu, os campos têm suas próprias regras, princípios e hierarquias de organização. Definem-se a partir dos conflitos e são construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais. Os atores sociais são seus membros. Esses espaços, ou estruturas são, simultaneamente, determinados e determinantes: sofrem influências e influencia seus atores. Devem ser entendidos relacionalmente no conjunto social, ou seja, diferentes campos relacionam-se entre si originando espaços sociais mais abrangentes. A reprodução destas estruturas se dá principalmente por vias simbólicas, ou seja, não é preciso, necessariamente, a violência física para que se imponha sobre os indivíduos. Trata-se de uma violência simbólica. Mas, o que é violência simbólica? Por que Pierre Bourdieu se dedicou a estudá-la? Ele posicionava-se contra formas de dominação e mascaramento da realidade social. Afirmava que a reprodução do sistema social impedia transformações. A sociedade de classes é marcada por diferenças culturais. A classe dominante, ou seja, aquela eu consegue impor sua concepção de vida, suas ideias, formas de pensar, de agir e de sentir aos outros grupos. No capitalismo, a ideia de capital cultural possibilita a reprodução e a manutenção da burguesia enquanto classe. O acúmulo de bens simbólicos, ou seja, de capital cultural permite a dominação de que os detém sobre que não os detém. O poder simbólico, como consequência do acúmulo de capital simbólico, possibilita a construção e a reprodução da realidade. Neste sentido, a violência simbólica pode ser pensada como a imposição de poder arbitrário com vistas a reprodução da cultura dominante. Dessa forma, tem-se o desprezo pela cultura popular. Assim, garante-se a reprodução da estrutura de classes e de dominação de um grupo sobre o outro. Buscar-se-á demonstrar como as relações de dominação, apresentadas e reproduzidas por meio da violência simbólica passam por um corte de classes, gênero, simbologias, etc.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Conceitual/científicas: Quais os significados científicos dos conceitos utilizados na aula? Por que estudar o que é *habitus?* Por que estudar o que é campo? Por que estudar o que é violência simbólica?; **Sociológica:** Qual é a importância de conhecer as diferentes abordagens acerca das interpretações da sociedade? Como a teoria social de Pierre Bourdieu contribui para a compreensão da sociedade? Como sua percepção acerca das relações de dominação pode nos ajudar a apreender as questões do nosso cotidiano?

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didáticos pedagógicas: A instrumentalização será divida em dois momentos. No primeiro, será realizada a exposição do conteúdo; no segundo, os alunos serão convidados a realizar uma atividade. No quadro serão apontados os principais conceitos abordados. Uma breve apresentação do tema buscará

evidenciar os principais conceitos que serão contemplados assim como uma sucinta fala sobre os objetivos gerais pretendidos. Neste momento, serão realizadas algumas referências à prática social inicial. Por meio de perguntas aos alunos, se verificará quais são seus conhecimentos prévios acerca do tema, assim como o que eles gostariam de saber. Após a apresentação expositiva sobre a vida e obra de Pierre Bourdieu, realizar-se-á a exposição dos conteúdos sobre os conceitos de *habitus* e campos. Logo após a parte introdutória da aula, conforme a descrição anterior, os alunos assistirão ao vídeo "Capital cultural". Após o encerramento do vídeo, serão levantadas algumas questões. A partir delas, os conteúdos ligados ao conceito de violência simbólica serão apresentados. Encerrando-se a apresentação dos conteúdos, a atividade, visando perceber como os alunos se apropriaram do conteúdo abordado, será realizada em duplas, o que permitirá um debate entre os alunos. Os alunos deverão, após de se organizarem em duplas, levantarem-se, dirigirem-se até a mesa e escolherem uma das imagens impressas em um "molde" de artigo em estilo jornalístico. A partir da interpretação da imagem e relacionando com os conteúdos abordados, deverão discorrer sobre os conceitos de *habitus*, campo e violência simbólica (sempre relacionando com a imagem). Enquanto executam o trabalho, ouvirão a música "Até quando" do cantor e compositor Gabriel, o pensador. Após a elaboração do texto, que será dividido em três parágrafos (um para cada conceito), os alunos oferecerão um subtítulo ao texto, já que o título foi pré-definido, com o intuito de direcionar os trabalhos. Em seguida, escreverão seus noves no campo "autores". Depois de realizada a avaliação, os artigos poderão ser expostos em forma de mural para divulgação para os demais membros da comunidade escolar.

RECURSOS: TV *pendrive*; arquivo digital com o vídeo "capital cultural"; arquivo digital com a música "Até quando?"; Folha de atividade; quadro negro e giz; livro didático; e, discussão em sala de aula.

CATARSE: Síntese: A intenção é que os alunos compreendam o pensamento de Pierre Bourdieu, principalmente os conceitos relacionados à violência simbólica e as relações de dominação existente na sociedade que são reproduzidas por meio dela. Espera-se que os alunos percebam, considerando as questões abordadas em aula, que nas relações sociais, além de diversas outras, têm-se as relações de dominação que tendem a reproduzir e perpetuar determinada ordem social. Almeja-se que os alunos realizem, a partir de uma reflexão crítica, a problematização das questões do cotidiano e ofereçam alternativas para os problemas sociais.

Referências

BRANDÂO, Z. A dialética micro/macro na Sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa,* n. 113, p.153-165, julho 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf. Acesso em: 30 set. 2013.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.* 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

STIVAL,M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A. O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf. Acesso em: 30 set. 2013.

SETTON, M. G. J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu*: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 n.º 20.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociol. Polit*. no.19 Curitiba Nov. 2002.

Introdução à dialética[1]

Paulo Henrique Heitor Polon[2]

OBJETIVO GERAL: Compreender os sentidos dados ao conceito de dialética ao longo do tempo e o método de análise social usado por Karl Marx.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Entender a origem da dialética e seus significados ao decorrer da história: dos gregos à Hegel. Conhecer o sentido dado por Marx à dialética. Como utilizar a dialética para compreender a sociedade.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Origem do termo dialética em Aristóteles e seu significado "original"; O sentido da dialética em Hegel; A dialética para Karl Marx, e seu uso para explicar os conflitos das classes ao decorrer da história; Uso da dialética na compreensão da sociedade moderna.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Por se tratar de alunos do 1º ano do Ensino Médio, para muitos a Sociologia é uma disciplina nova, nunca antes estudada. Trabalhar conceitos abstratos do método sociológico, a exemplo da dialética, requer uma atenção maior na didática empregada pelo docente. Se preferível esse tema pode ser retomado no 3º ano do Ensino Médio e provavelmente se obterá resultados diferenciados. Certamente vários alunos perceberam em seu cotidiano a existência de classes sociais e os conflitos entre elas: O que seria dialética na opinião deles?; Sabem o que são classes sociais?; Notam se existem conflitos entres essas classes?; Elas têm interesses comuns ou diversos? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Quais são os reais sentidos da dialética?; Qual a origem das classes sociais?; Por que existe o conflito de classes?; É possível haver uma solução para esse conflito?
A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Como introdução, relatar aos alunos o tema das aulas. Logo a seguir escrever no quadro os questionamentos, descritos no tópico "vivência cotidiana dos alunos", para se ter uma ideia do conhecimento inicial deles. Isso pode ser trabalhado de duas formas, conforme o número de alunos na sala. Para uma sala de número reduzido de alunos pode-se usar o método "chuva de ideias" do qual os alunos falam as respostas aletoriamente e o professor anota-as na lousa. Este método, empregado em uma sala numerosa pode dispersar os alunos, neste esse caso seria necessário fazer questionamentos pontuais, deslocando-se na sala. Explicar para os alunos que não é Marx quem "inventa" o conceito de dialética, ele apenas entende de outra forma (que será abordado na aula). A dialética surge na Grécia Antiga discutida principalmente por Platão e Aristóteles, no sentido de diálogo e no discurso. Sobre esse tema introdutório da dialética propor a leitura do texto de João Francisco P. Cabral (2013).

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Olavo Bilac – E. F. M. P.N. – Ibiporã – PR. Carga horária prevista: 3 horas-aula.
[2] Contato: pauloh2polon@gmail.com

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos:
Algumas destas perguntas já foram abordadas anteriormente no plano, como: Quais são os reais sentidos da dialética? Qual a origem das classes sociais? Por que existe o conflito de classes? É possível haver uma solução para esse conflito? Para esclarecer a primeira problematização será sugerido aos alunos que encontrem os diversos sentidos dados à dialética pelos teóricos descritos no texto, principalmente Platão, Aristóteles, Hegel e Marx, grifando-os no texto a seguir:

> Dialética é a união entre forma e conteúdo para a compreensão da realidade, evidenciando uma lógica unida a uma ontologia. Conta-nos a história que o inventor da dialética foi Zenão de Eleia, que produzia argumentos com base na oposição das teses levantadas por seus adversários com o intuito de refutar a noção de movimento, mostrando, assim, que seu mestre (Parmênides) estava certo ao dizer que o Ser é e o não Ser não é. Mas, podemos recuar um pouco mais no tempo, na época de Heráclito, pai do mobilismo, a fim de compreender as origens da dialética. Segundo o modo de pensar o mundo que concebe que tudo está em transformação, a linguagem (lógos) refere-se à própria phýsis, isto é, o que se diz se diz da natureza. No entanto, o pensamento capta que todos os objetos estão em eterna transformação, o que impede uma identidade conceitual possível de ser absolutamente conhecida. Assim, tudo o que temos são opiniões sobre o mundo e, para não corrermos o risco de errar constantemente, devemos observar cuidadosamente esse processo de devir ou de transformação que pode ser chamado, nesse momento, de a dialética das coisas. Ora, é justamente aqui que entra muito tempo depois, o pensamento de Zenão, para quem o movimento é ilusão. Ele sistematiza o que chamamos de dialética justamente para evidenciar a lógica de Parmênides, que privilegia a unicidade e a univocidade do Ser. Toda espécie de juízo, que não o tautológico (A é A), introduz o movimento no pensamento e, portanto, erra-se. Tempos depois, para solucionar isso, Platão promoveu uma síntese entre os autores do mobilismo e do imobilismo, entendendo que há duas realidades distintas, mas complementares: o mundo sensível e o mundo inteligível. No sensível, por causa de sua variedade e multiplicidade, percebe-se o movimento, que por si só impediria toda predicação. No inteligível, há o problema da comunicação entre as ideias, o que permitiria, como entendia Parmênides, que só juízos tautológicos pudessem ser feitos. Então, para salvaguardar a unidade da inteligência nos discursos que são sensíveis, Platão desenvolveu uma nova forma de dialética, que partia do diálogo entre interlocutores que saem do plano meramente sensível em busca das ideias. Isso significa que o mundo inteligível, como fator extralinguístico, promove o conhecimento dos entes sensíveis, determinando suas formas de existência. O conhecimento puro é ideal, mas ainda que não possamos alcançá-lo absolutamente, não devemos desistir, porque é o ideal que regula o l*ógos* (linguagem). Aristóteles, discípulo de Platão e inventor do que chamamos de lógica, entende a dialética como um debate de opiniões que ainda são infundadas formalmente, mas que podem ou não resultar em ciência. Ele desenvolveu um instrumento formal capaz de dar conta das relações de mediação entre o que foi dito, para se extrair conclusões adequadas ao conhecimento de objetos. Esse instrumento é o silogismo. Por muito tempo a dialética foi relegada a um segundo plano, sendo substituída na lógica pela matemática. No entanto, no século XIX, um pensador alemão, Hegel, retomando o pensamento de Heráclito e Platão, conferiu uma nova compreensão sobre dialética. Segundo ele, a dialética ocupa-se da síntese entre situações históricas concretas que visam à superação das oposições estabelecidas por cada povo, em cada época. Assim, um regime político, uma religião, ou qualquer ato humano (cultura em geral) é um distanciamento da natureza, mas que busca sair de si e retornar a si enquanto espírito. Natureza e espírito são a mesma coisa e se desdobram no que chamamos de história da razão. Há um interesse da razão no

> desenvolvimento de si mesma para concretizar no mundo o seu ideal. O real é racional e o racional é real, diria Hegel, ao estabelecer as noções de tese, antítese e síntese como o próprio movimento do pensamento humano. Porém, importante mesmo foi a consequência desse pensamento para um outro filósofo alemão: Karl Marx. Conforme esse autor, as contradições nas coisas não dependem de uma razão que transcende nossa realidade, mas são frutos do modo como organizamos nossa produção, isto é, das nossas condições materiais de existência. Significa dizer com Marx que podemos superar as contradições tomando consciência de nossa situação histórica, ou seja, consciência de classe. No ápice de sua síntese, não estaria o Estado teleológico como queria Hegel, Estado esse que interessa à Razão, mas um modo de vida comum que evitaria que contradições surgissem de modo a diferenciar as pessoas segundo classes econômicas. Dessa forma, o que há de comum entre esses autores é que concebem a dialética como a união entre forma e conteúdo para a compreensão da realidade, evidenciando uma lógica unida a uma ontologia (CABRAL, 2013, [s/p]).

Após a leitura do texto, solicitaremos aos alunos que comentem o que eles grifaram, o que encontraram como sentidos da dialética ao longo da história, por meio dos pensadores. Na lousa, faremos um esquema a partir daquilo que os alunos forem apontando a fim de facilitar uma visualização sobre estes sentidos da dialética. A partir de então, conduziremos os alunos a refletirem sobre o raciocínio de Marx para a explicação da existência e contradição de classes.

Queremos deixar claro que para Marx a origem da divisão de classes está relacionada à divisão do trabalho que ocorre concomitante ao desenvolvimento das sociedades. O homem cria diferentes maneiras de dividir suas atividades e estabelece relações de trabalho conforme a sua busca de atender as suas necessidades. Assim, nas sociedades tribais ou primitivas a divisão era realizada pelos critérios de sexo e idade. Com o desenvolvimento da agricultura e pastoreio as atividades tiveram divisões com base nas práticas do campo: plantar, colher, cuidar dos animais ou plantio, quem caçava ou pescava. Com o surgimento das cidades, houve uma divisão entre trabalho rural (agricultura) e urbano (comércio e indústria), e com a produção de excedentes deram lugar a mais uma importante divisão: aqueles que administravam e os que produziam (operários). Neste sentido, esta é a origem da divisão de classes e sob a análise de Marx essa divisão segue a regra dialética, ou seja, de sempre haver um conflito entre elas. Dado aos interesses das classes serem antagônicos. Marx adota o modelo hegeliano da dialética, que é explicado pela dinâmica tese-antítese-síntese, para então explicar a existência do conflito social.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: sociedade e os conflitos de classe; **Filosófica:** discussão conceitual de dialética.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Após a prática social inicial, será solicitada a leitura do texto em anexo. Dado alguns minutos para a leitura (em torno de 20 minutos), os alunos serão orientados a descobrir os diversos sentidos ou conceituações sobre dialética. A partir dessa discussão, apresentaremos a música de Lulu Santos "Como uma Onda", iniciando a discussão sobre dialética na visão moderna de Hegel e de Marx. Traremos o sentido tese-antítese-síntese como o motor da dinâmica mudança social (Marx). No sentido de Hegel, mostraremos que a tese é

como uma situação histórica concreta, a antítese formaria a oposição dessa situação e no resultado da interação entre tese e antítese surge a síntese. Explicaremos essa relação no quadro como em um organograma.

Apresentaremos o exemplo do escultor de madeira: A existência do escultor de madeira está condicionada a existência de sua matéria-prima e a madeira bruta. Essas duas figuras: a madeira bruta e o escultor de madeira seriam comparáveis à ideia da tese e antítese. A síntese seria, portanto, o resultado da ação do escultor sobre a madeira, culminando em algo novo, que não existia antes: a escultura. Karl Marx transforma o conceito de dialética em Hegel e inverte-o, visando à sociedade, as lutas de classes vinculadas a uma determinada organização social, surgindo assim, a chamada: dialética materialista ou materialismo dialético. Para Marx, a existência de uma classe em contradição à outra classe é resultado do movimento dialético histórico-social denominado de materialismo histórico. Nas análises de Marx a dialética sempre se mostra em um contexto de luta de classes, onde há a existência de diferentes interesses que geram a contradição. Sendo assim, o materialismo dialético é uma das bases do pensamento marxista. Seguiremos com o último exemplo para elucidar a ideia marxiana de dialética. Mostraremos que no caso de nossa atual sociedade, a capitalista, ela é composta por duas classes: a burguesia (tese) e o proletariado (antítese), então, o que seria a síntese?

RECURSOS: Letra da música: Como Uma Onda[1], Lulu Santos (1983):

Como Uma Onda

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como um mar
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu a um segundo
tudo muda o tempo todo no mundo
Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo
agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre

[1] Fonte: Vagalume.com.br. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/lulu-santos/como-uma-onda-no-mar.html>. Acesso em 26 de jun. 2015.

Como uma onda no mar
Como uma onda no mar
Como uma onda no mar

CATARSE: Síntese: Ao término deste conteúdo procederemos a avaliação dos sentidos captados pelos alunos sobre a dialética e se eles conseguem compreender as mudanças de sentidos ou usos do conceito de dialética ao decorrer da história. **Expressão da síntese:** Solicitar aos alunos que respondam a seguintes questões: na antiguidade como era considerada a dialética? E na modernidade, como ficou? Destaque um autor antigo ou moderno e explique a sua definição sobre a dialética. Pensando a dialética como um movimento de oposição entre tese, antítese e síntese, escreva outro exemplo que poderia mostrar, na prática, uma relação dialética.

PRÁTICA SOCIAL FINAL: Faremos um quadro contendo exemplos que se enquadrariam nos elementos: "tese", "antítese" e "síntese".

Referências

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando:* Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

CABRAL, J. F. P. *Dialética.* Disponível em: <http://www.brasilescola.com/filosofia/dialetica.htm>. Acesso em: 1 de Mai 2013.

GASPARIN, J. L. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 3ª.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Lulu; MOTTA, Nélson. Como uma onda. Intérprete: Lulu Santos. In: SANTOS, Lulu. *O Ritmo do Momento.* Rio de Janeiro: WEA Records, p1983. 1 CD. Faixa 4. Remasterizado em digital.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio.* 2 Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

Introdução à Sociologia de Max Weber[1]

Paulo Rogério Frutuoso[2]

OBJETIVO GERAL: Explicar história e aplicações de conceitos na realidade social, segundo Max Weber.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Conhecer a história de vida do próprio autor e o contexto que se insere seu pensamento, para que o aluno reflita sobre o período em que ele está escrevendo e sua importância contemporânea. Explicar as diferenças de Weber entre os autores até aqui visto por eles, Comte e Durkheim, para que o aluno consiga inicialmente distinguir estas três formas de pensar a sociedade. Explicar o conceito de ação social e suas aplicações na realidade, para que o aluno compreenda que apesar de suas escritas serem do século passado, suas ideias continuam atuais. Iniciar a explicação das formas de dominação segundo o autor, para que o aluno entenda melhor as formas de dominação existente na sociedade.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Contexto que se insere a Sociologia de Weber e a discussão dos métodos para esta teoria; Conceito de ação social em Weber; Início das formas de dominação na sociedade.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: a) O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? b) O que os alunos gostariam de saber a mais? Iniciação ao pensamento clássico sociológico, comparando autores como Comte e Durkheim. Para Weber o que seria um agir irracional e um racional? O que é mais importante: a sociedade ou o individuo? Por que ele faz estas distinções entre as ações sociais?
PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Existe agir subjetivamente definido pelo próprio indivíduo? As ações afetivas são irracionais? Por que? Os tipos de dominação podem ocorrer ao mesmo tempo?
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Histórica: Discussão do método na Sociologia, com comparações com outros autores; **Sociológica:** As formas de ações e os tipos ideais, fazer um paralelo com o cenário político atual; **Política:** As formas de dominação política segundo Weber.
INSTRUMENTALIZAÇÃO: **Ações didático-pedagógicas:** Explicar o motivo da aula oralmente e sua importância no pensamento sociológico clássico; a discussão do método na Sociologia; as diferenças entre Comte, Durkheim e Weber; o conceito de ação social em Weber; e as formas de dominação.
RECURSOS: Lousa, giz.
CATARSE: Expressão da síntese: Pretende-se, ao final da unidade, aplicar uma questão referente às ações sociais, para fixação das ideias de Weber.

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Ubedulha. Carga horária prevista: 1 hora-aula.
[2] Contato: rogeriofrutuoso2004@gmail.com

Referências

RODRIGUES, Alberto José. *Sociologia da Educação.* Rio de Janeiro, DP e A, 2001.

WEBER, Max. *Ciência e Política duas vocações.* São Paulo-SP, Cultrix, 2008.

QUINTANEIRO, Tânia et al. *Um Toque de Clássicos: Durkheim, Marx e Weber.* – Belo Horizonte: Editora UFMG, 1995

As políticas de ações afirmativas[1]

Paulo Rogério Frutuoso[2]

OBJETIVO GERAL: Desvendar as formas de manifestação de racismo no Brasil.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Abordar questões cotidianas na quais indivíduos se diferenciam no mercado de trabalho pela cor de sua pele, para que o aluno entenda que o mercado de trabalho brasileiro se revela, em muitos casos, excludente. Compreender que a realidade social não permite uma relação de igualdade devido a mecanismos invisíveis, desnaturalizando a ideia de democracia racial. Abordar a constituição nacional, que embora formalmente coíba o racismo na prática, não exprime o que de fato acontece. Discutir as políticas de ações afirmativas no país e suas críticas. Discutir a questão das cotas para que o aluno compreenda a importância do tema e não se limite a opiniões transmitidas pela mídia brasileira.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Relatar a história da eugenia no país e no mundo e como ela influenciou na formação da identidade nacional, comprovando que mesmo após sua extinção o mercado continua a excluir pautando-se em aparências; Problematização do conceito de "raça", racismo e discriminação. História das ações afirmativas e a questão constitucional.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O que os alunos gostariam de saber a mais? Comprovação da desigualdade através de dados estatísticos; a formação das ideias intolerantes no país e seu desenrolar durante o século XX. O Brasil é um país racista? Por quê? Persistem a exclusão racial?
PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Por que existe raça? O que acham da frase "todos são iguais perante a lei"? Já presenciou alguma situação de preconceito? O que acham das cotas raciais e sociais?
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: **Histórica:** surgimento das ideias eugênicas no mundo e mais especificamente no Brasil; **Econômica:** exclusão do mercado de trabalho, social e negação dos direitos de equidade; **Política:** análises e estatísticas sobre as desigualdades entre negros e brancos no país.
NSTRUMENTALIZAÇÃO: **Ações didático-pedagógicas:** Analisar como funciona o racismo no Brasil e compará-lo a outros países; Explicar oralmente a apropriação que a ciência fez da raça apresentando alguns indivíduos como superiores e outros como inferiores; mostrar alguns materiais didáticos desenvolvidos pelo LEAFRO (Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros) da UEL, que tratam da origem das políticas de ações afirmativas no mundo e no Brasil.
RECURSOS: lousa, giz e materiais do LEAFRO sobre as cotas no Brasil.

[1] Aula ministrada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Ubedulha. Carga horária prevista: 2 horas-aula.
[2] Contato: rogeriofrutuoso2004@gmail.com

CATARSE: Expressão da síntese: Ao final do conteúdo serão aplicadas duas questões dissertativas sobre o tema, para que os alunos expliquem o funcionamento prático do racismo, suas consequências e a necessidade de políticas de inclusão.

Referências

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade:* O direito como instrumento de transformação social. Rio de janeiro, Editora Renovar, 2001.

WIEVIORKA, Michel. *O racismo, uma introdução.* São Paulo, Editora Perspectiva, 2007.

DIWAN, Pietra. *Raça pura:* Uma história da eugenia no Brasil e no mundo, São Paulo, Editora contexto, 2007.

BASTIDES, Roger. FERNANDES, Florestan. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo.* São PAULO, Editora Anhembi, 1955.

PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza (org.) *O negro na universidad*e: O direito à inclusão. Fundação Palmares. Brasília, 2007.

Introdução aos clássicos da Sociologia: Karl Marx e a crítica da sociedade capitalista[1]

Leonardo Antônio Silvano Ferreira[2]

OBJETIVO GERAL: Possibilitar aos alunos, algumas ideias básicas sobre o pensamento de Karl Marx e o seu método de investigação da realidade, a partir de uma análise crítica da sociedade moderna.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Possibilitar uma reflexão crítica sobre o modo de produção nos dias atuais. Promover uma reflexão com os alunos, abordando o método dialético para compreensão da realidade social. Permitir uma maior compreensão de problemas atuais relacionados à crise do capitalismo.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Contextualização histórica do pensamento de Karl Marx; Contexto histórico da sociedade moderna: expropriação dos camponeses, cercamento das terras feudais e expulsão dos trabalhadores do campo para as grandes cidades; Propriedade privada; O advento do capitalismo e suas características; Classes sociais, luta de classes; Características da burguesia e do proletariado; Forças produtivas; Meios de produção e relações sociais; Acumulação de riquezas; Lucro, mais-valia; Desigualdade social; Transformação social e revolução.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Champagnat, na introdução à Sociologia, a partir de uma abordagem teórica de cada um dos autores clássicos, a professora regente iniciou explicações sobre Auguste Comte e o surgimento da Sociologia, focando a concepção positivista na explicação da sociedade. Explicou sobre Émile Durkheim e o conceito de fatos sociais, objeto de estudo do autor, consciência coletiva, e solidariedade orgânica e mecânica. O último clássico trabalhado foi Max Weber e as formas de ações sociais: ação racional com relação a fins; ação racional com relação a valores; ação tradicional; ação afetiva. Nesta sequência, perguntamos aos alunos: A partir do conteúdo trabalhado, até aqui, quais os principais conceitos sociológicos de Marx na análise da sociedade moderna? Qual a importância de sua obra para a Sociologia? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Através da observação das aulas ministradas foi possível estabelecer uma aproximação com a turma, construída ao longo do estágio, essencial para a realização das regências. Diante dos diálogos que foram realizados com a classe, observou-se que os alunos, em sua maioria, tinham interesse em saber sobre Sociologia. Entretanto, algumas questões me preocupavam naquele momento: De que maneira este conhecimento poderia ser trabalhado em sala, a partir de uma abordagem dos clássicos da Sociologia? Como estabelecer uma maior proximidade desses conceitos com a realidade do aluno? Quais

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat. Carga horária prevista: 1 hora-aula.
[2] Contato: leonardofmg@hotmail.com

exemplos, situações do cotidiano e da realidade escolar podem ser trazidos para o debate em sala de aula?

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Como pensar o método sociológico utilizado por Marx para explicar a sociedade? Esta é a questão introdutória da aula, pois, é a partir disso que buscaremos explicar o método de Marx, comparando com o método dos demais clássicos trabalhados até então. Quais as características do modo de produção capitalista? Como se configura a sociedade a partir da luta de classes? Esta é a pergunta norteadora desta aula, pois, assim, tentaremos demonstrar, a partir da perspectiva de Marx, as características da sociedade em que o jovem do Ensino Médio está inserido, ou seja, as bases históricas das relações entre capital e trabalho.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: A partir de um diálogo com os alunos, iniciaremos a aula indagando-os sobre o que conhecem a respeito do tema e sobre o autor. Em seguida, falaremos sobre o clássico da Sociologia Karl Marx, relacionando com os outros clássicos vistos anteriormente. Por meio de uma introdução ao tema, procuraremos enfatizar as principais ideias dos autores trabalhados em sala de aula, destacando algumas diferenças metodológicas. Explicaremos que a crítica de Marx se insere em um período de ascensão do capitalismo e da hegemonia burguesa, e que, seu pensamento está relacionado a uma concepção crítica deste modelo de organização social, que se perpetua pela exploração do homem pelo homem. Nesse sentido, destacaremos que seu objetivo era contribuir, não somente para o desenvolvimento da ciência, mas, também, para propor uma ampla transformação social.

Em seguida, explicaremos que o método utilizado por Marx para explicação da sociedade, é o materialismo histórico dialético: **materialista:** porque as relações sociais são ligadas as forças produtivas de uma sociedade; **histórico:** uma vez que, de acordo com o autor, a história de todas as sociedades é marcada pela luta de classes; e, **dialético:** pois as construções culturais e ideológicas são produtos das relações sociais que constituem uma esfera do comportamento social determinado, que identifica as leis da realidade. Com base neste antagonismo de classes é que a sociedade capitalista se apresenta para Marx, de modo contraditório, e, portanto, transitório no curso da humanidade.

Será levantado, também, o debate sobre como as forças produtivas de uma sociedade são os meios de produção da vida material dos homens, e que, a relação de produção, se configura, ao longo da história, pela exploração de uma classe sobre a outra, em que , a que explora, detêm os meios de produção, segundo Marx. Desse modo, na sociedade capitalista, a burguesia é a detentora dos meios de produção e foi adquirindo poder político e influenciando o aparelho estatal conforme seus interesses, com o objetivo de garantir a hegemonia do capitalismo dentro de um modelo de vida burguês. Para Marx, o caráter ideológico, a partir da difusão dos valores da sociabilidade burguesa, contribui para uma constante valorização e proteção da propriedade privada, além de, permitir o aumento da produção e de circulação de mercadorias.

Nesse contexto, em que o trabalho assalariado se tornou característico nas relações sociais de produção, explicaremos que, a divisão social do trabalho passou a ser bem detalhada, sendo que, a maquinaria, a automatização, a mecanização, foram elementos que influenciaram a eliminação do controle do trabalho manual por parte do trabalhador. Dessa forma, os proletários, detentores somente de sua força de trabalho, ofereciam mão de obra para as fábricas, pois não possuíam os meios de produção, e assim, contribuíam para o enriquecimento dos capitalistas.

Por fim, falaremos que, o modo de produção capitalista tem como objetivo ampliar e promover a acumulação de riquezas, de acordo com Marx, sendo que, a origem desta fonte de riquezas se dá, sobretudo, a partir da exploração da classe trabalhadora, em um sistema em que o trabalhador vende sua força de trabalho para o proprietário do meio de produção em troca de um salário. O salário, por sua vez, é pago pelo tempo necessário para se fazer a mercadoria. Explicaremos sobre o lucro do proprietário, que Marx chama de mais-valia, representando o excedente trabalhado pelo empregado e que não é pago. Desse modo, podemos perceber que o sistema capitalista tende a aumentar a desigualdade social, gerando a miséria e a pobreza. E enfim, será abordado que, para Marx, é o homem quem faz a história da sociedade, e justamente a partir disso, se torna possível refletir sobre a organização da classe trabalhadora com vistas a uma transformação da realidade, por meio de uma revolução social.

RECURSOS: Explicação oral, utilização do quadro e TV *Pendrive,* para mostrarmos o filme que ilustra o Manifesto Comunista de Karl Marx (*Manifestoon*). Ao final da aula, será realizada uma atividade, que visa promover uma discussão em torno da pergunta: como a teoria de Marx possibilita compreender a sociedade contemporânea?

CATARSE: Síntese: Com esta aula, espera-se que os alunos obtenham um conhecimento introdutório de Sociologia, a partir do pensamento de Karl Marx e sua análise da sociedade moderna. Estima-se que os alunos possam perceber em seu cotidiano e estabelecer relações com o conhecimento discutido e construído coletivamente em sala. **Expressão da síntese:** Após diálogo com a turma e explicação do conteúdo, a aula será finalizada com a pergunta "como a teoria de Marx possibilita compreender a sociedade contemporânea?", na tentativa de que os alunos possam levar esta reflexão sociológica.

Referências

ENGELS, Friedrich, MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

MANIFESTOON. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b5p7S1vjX4o. [Desenho animado com trecho do Manifesto do Partido Comunista de K. Marx e F. Engels. Dublado em Português. Criado pelo o cineasta independente Jesse Drew, e dublado pelo Portal Vermelho - enviado em 8 de abr. de 2009]. Acesso em: 30 jun. 2015.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I, volume 2. 10ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

SOCIOLOGIA / vários autores. *Sociologia – Ensino Médio.* Curitiba: SEED, 2006.

TOMAZI, Nelson D. *Sociologia para o ensino médio.* São Paulo: Saraiva, 2010.

O trabalho na sociedade capitalista[1]

Leonardo Antônio Silvano Ferreira[2]

OBJETIVO GERAL: Promover uma discussão com os alunos, sobre a concepção de trabalho ao longo da história humana e o processo de trabalho na sociedade capitalista. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Possibilitar uma reflexão crítica acerca do trabalho na sociedade capitalista. Permitir uma maior compreensão dos problemas atuais relacionados ao trabalho nas sociedades atuais. Discutir de maneira crítica a perspectiva liberal de igualdade entre os homens como atores livres e cidadãos iguais, que fazem escolhas numa estrutura aberta de oportunidades iguais.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: O conceito de trabalho; transformações históricas e sociais do homem e da natureza; Características do trabalho em diferentes sociedades; Forças produtivas; O trabalho na sociedade capitalista; Características da sociedade capitalista e da sociabilidade burguesa; Luta de classes; Trabalho assalariado; Exploração do trabalho.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? A turma do 1º ano do ensino médio do Colégio Champagnat teve suas últimas duas aulas, sobre o pensamento de Karl Marx. Foi trabalhado em sala de aula, o contexto histórico em que se situava o pensamento do autor, bem como seu método sociológico. Com o advento da sociedade capitalista, explicou-se sobre as forças produtivas e como se configuram as relações sociais, com base nos meios de produção. A partir disso, abordou-se sobre a acumulação de riquezas, em especial, o lucro obtido pela exploração da força de trabalho. Por fim, falou-se sobre a possibilidade de transformação da realidade para Marx, a partir de uma revolução social, que deve ser dirigida pela classe trabalhadora. Tendo como referência esta temática, devemos buscar compreender, quais as características das relações de trabalho nas sociedades atuais? De que forma ocorre a exploração de trabalho no capitalismo contemporâneo? **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Quais as expectativas que o jovem do ensino médio pode ter sobre o mercado de trabalho? Por que em alguns lugares se percebe elevados índices de desemprego? Com base em que é calculado o salário do trabalhador?

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Como os alunos pensam as relações de trabalho na sociedade atual? É a questão fundamental que permite a realização da aula. A partir de um diálogo com os alunos, buscaremos ouvir, qual o entendimento deles sobre as relações de trabalho. Com base nos exemplos obtidos em sala de aula, buscaremos explicar sobre a questão do trabalho ao longo da história. **Como se aplicam em seu cotidiano as transformações**

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: leonardofmg@hotmail.com

promovidas pelo modo de produção capitalista? A partir dos conceitos de mais-valia, lutas de classes, burguesia e proletariado, transformações da matéria prima, exploração e alienação, procurar explicar de que maneira eles identificam esses conceitos em sua realidade e como se daria as alterações dessas relações de produção, considerando que a burguesia legitima sua maneira de dominação impondo seus ideais, sua cultura, sua maneira de agir e pensar.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Inicialmente, faremos uma breve introdução, sobre alguns pontos que foram trabalhados nas aulas anteriores. Retomaremos a explicação sobre as forças produtivas de uma sociedade, que é composta pelos meios de produção e pelos homens. Em seguida, ressaltaremos que para entender o trabalho, devemos analisar as transformações históricas e sociais da natureza e do homem. Nesse sentido, o trabalho tem suas características específicas pelos significados históricos, sociais, políticos e culturais dados por cada sociedade. A partir do tema trabalho, é possível compreender a natureza humana e as características de nossas sociedades, ou seja, a maneira como os seres humanos modificam, adaptam e transformam a natureza, para satisfazer suas necessidades materiais (comer, beber, vestir e morar) e imateriais. Com apoio do livro didático, dialogaremos brevemente sobre as características do trabalho nas diferentes sociedades. Nas sociedades tribais a organização do trabalho se dava geralmente pela divisão de sexo, em que o trabalho era formado basicamente por caçadores, agricultores e criadores, e a organização estava associada à vida cultural das tribos. Na Antiguidade Clássica, nas civilizações gregas e romanas, o trabalho era essencialmente escravo, havendo a exploração de grupos de homens, ocorrendo, portanto, a distinção do trabalho. A composição social era formada por senhores, escravos e homens livres. Já na sociedade feudal, o trabalho era fundamentalmente pelo regime de servidão, em que havia uma relação de subordinação entre o senhor e o servo. A economia deste período era agrícola e a terra era o principal meio de produção. Em seguida, explanaremos sobre o trabalho na sociedade capitalista, demonstrando que as relações sociais são permeadas pela exploração de uma classe sobre a outra. É importante considerar que essas relações são fruto de um processo de transformações sociais que possibilitaram o advento e desenvolvimento do capitalismo, assim como o trabalhador ter se desvinculado dos meios de produção. Explicaremos que, a estrutura social do modo de produção capitalista é permeada pela luta de classes, cuja característica principal é o trabalho assalariado. Dessa forma, retomaremos com os alunos a condição de proletários, detentores apenas de sua força de trabalho, sendo necessário, para sua sobrevivência, oferecerem sua mão de obra para as fábricas, pois não possuíam os meios de produção. A riqueza da burguesia se dá justamente a partir da exploração da classe trabalhadora, mascarada na relação do trabalho assalariado, no qual o trabalhador vende sua força de trabalho para o proprietário do meio de produção, em troca de um salário, que é pago pelo tempo necessário de produção da mercadoria. Contudo, é nessa relação aparentemente justa, que se esconde o lucro do proprietário, que Marx chama de mais-valia, representando o excedente trabalhado pelo

empregado e não pago. Por fim, relacionando com o contexto histórico, explicaremos sobre o cenário de maquinaria e indústria em meio à expansão capitalista, bem como as inovações burguesas, que visavam a organizar o processo produtivo como um todo, com o intuito de aperfeiçoar a extração de mais valia.

RECURSOS: Explicação oral, utilização do quadro e TV *pendrive*, para debate de um trecho do filme "Tempos modernos" de Charles Chaplin, estabelecendo um paralelo com o filme "*Manifestoon*".

CATARSE: Síntese: Espera-se que os alunos aprendam sobre o conceito de trabalho, e de sua importância para realização das necessidades vitais dos seres humanos no curso da história, bem como sobre o processo histórico de transformação da força de trabalho em mercadoria. Que os alunos possam perceber que o trabalho, mediador na relação homem e natureza, se torna indispensável para a compreensão das relações sociais atuais, e, em tal medida, que possam estabelecer conexões, com o dia a dia de trabalho vivenciado por seus pais e amigos. **Expressão da síntese:** Para que isso ocorra, há a necessidade de um diálogo constante com a turma, mediante exemplos de situações de trabalho nas quais se percebe a luta de classes, ou seja, observadas em situações locais como em greves, manifestações, paralisações, etc.

Referências

CHARLIE Chaplin. *Tempos Modernos*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b5p7S1vjX4o. Acesso em: 30 jun. 2015.

ENGELS, Friedrich, MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista.* São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

MANIFESTOON. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b5p7S1vjX4o. [Desenho animado com trecho do Manifesto do Partido Comunista de K. Marx e F. Engels. Dublado em Português. Criado pelo o cineasta independente Jesse Drew, e dublado pelo Portal Vermelho - enviado em 8 de abr. de 2009]. Acesso em: 30 jun. 2015.

MARX, Karl. *O Capital.* Livro I, volume 2. 10° edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1985.

Sociologia / vários autores. *Sociologia – ensino médio.* Curitiba: SEED, 2006.

TOMAZI, Nelson D. *Sociologia para o ensino médio.* São Paulo: Saraiva, 2010.

Meios de comunicação de massa[1]

Henrique Fernandes Alves Neto[2]

OBJETIVO GERAL: Instigar a reflexão sobre os meios de comunicação de massa. Perceber a ação destes na sociedade na manutenção ou transformação do *status quo*.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender o que é comunicação, o que são meios de comunicação, o que é massa; contextualizar historicamente os meios de comunicação de massa, conduzir os alunos à uma percepção crítica e uma nova perspectiva sobre a televisão.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Conceito de comunicação, abordando a temática linguagem e as transformações; conceito de meio relacionado com a linguagem, ou seja, enunciar que palavras, sons, imagens e tato, são meios de comunicar; conceito de massa.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? "Alguém aqui sabe o que são meios de comunicação de massa?", "E se fôssemos além e questionar, o que é meio? O que é massa? O que é comunicação?", "Qual é o meio de comunicação mais influente, na opinião de vocês?"; **O que os alunos gostariam de saber a mais?** "Será que este meio de comunicação sempre foi o mais influente, ou será que existem mudanças na história?", "Existem intelectuais que estudam os meios de comunicação de massa?", "Existem meios de comunicação que não são de massa?".
DESCREVER A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: A ideia principal é aproximar da linguagem dos alunos e da realidade deles. Após fazer esta leitura – ou seja, antes ouvir e saber com quem falamos, para só depois falar *com* eles -, disporemos das perguntas relacionadas acima, sempre intercalando as perguntas, uma breve discussão sobre a mesma, e a utilização do quadro para registrar os conceitos, as hipóteses que eles levantaram. Como estamos falando com adolescentes, utilizaremos algumas imagens (fotografia de uma massa de pão) e também de desenhos no quadro (tentativa de cópia dos desenhos rupestres) para ilustrar a discussão que foi iniciada.
PROBLEMATIZAÇÃO: O que é comunicação? O que é meio? O que é massa? Qual o meio de comunicação mais influente? Os meios de comunicação são "bons" ou "ruins"?
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: perceber a influência dos meios de comunicação nas relações sociais que participamos (sejam elas familiares, escolares, amizades, amores); **Histórica:** compreender que os meios de comunicação mudam ao longo do tempo, em virtude de avanços tecnológicos ou mudanças na cultura e comportamento; com isto, apresentar a História como dinâmica, não como algo

[1] Aula ministrada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Vicente Rijo. Carga horária prevista: 1 hora-aula.
[2] Contato: henriqueaneto@hotmail.com

estático e que nunca muda; **Cultural:** ao tratar da dimensão histórica, tocaremos brevemente nas questões culturais, transformações na atribuição de significado decorrente do desenvolvimento histórico dos meios de comunicação; **Política:** quando questionamos os alunos se os meios de comunicação são "bons" ou "ruins", estamos colocando em evidência elementos esquecidos ou desconhecidos, elementos estes que abordam questões como alienação, ideologia, Estado, e assim por diante. Uma possível preparação de terreno para outros assuntos.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Questionaremos os alunos o que eles conhecem desta temática, meios de comunicação de massa. Iremos relacionar o que eles falarem no quadro e a partir disso começar a conceituar comunicação, meio e massa. Após definir cada palavra, separadamente, iremos dizer o que são os meios de comunicação de massa, dar exemplos de quais são e trabalhar especificamente a internet com os alunos, visto que é este um dos que mais chamam a atenção na conjuntura atual.

RECURSOS: Quadro, exposição oral, recursos multimídia (algumas imagens).

CATARSE: Síntese: O objetivo desta aula é o aluno compreender que os meios de comunicação são históricos, que devemos refletir e ser críticos perante este tema. Diante disto, a mensuração se dará no quanto foi apreendido dos objetivos relacionados no começo deste texto, ou seja, o conceito de massa, meio e comunicação. **Expressão da síntese:** O principal instrumento utilizado será o de participação durante a aula, com questões, dúvidas e intervenções.

Referências

BODERNAVE, Juan. *O que é comunicação.* São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHAUI, Marilena. *Simulacro e Poder*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

COELHO, Teixeira. *O que indústria cultura.* São Paulo: Brasiliense, 1980.

Meios de comunicação de massa e a escola de Frankfurt[1]

Henrique Fernandes Alves Neto[2]

OBJETIVO GERAL: Preparar os alunos teoricamente, através de pensadores da Escola de Frankfurt, para analisarem os meios de comunicação de massa de maneira crítica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Apresentar o que é Indústria Cultural e suas características. Conceituar "homem unidimensional" a partir de Herbert Marcuse. Explicar razão comunicativa mediante Jürgen Habermas.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Indústria Cultural, homem unidimensional, razão comunicativa.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? "Alguém aqui sabe o que é indústria cultural?", "E indústria, o que é?", "O que é cultura?", "A palavra unidimensional é familiar para vocês?", "O que é razão comunicativa?" **O que os alunos gostariam de saber a mais?** "Existem intelectuais que tratam destes conceitos, vocês gostariam de conhecê-los?", "Há algum outro tema ou conceito que vêm a cabeça de vocês?", "Indústria cultural não pode ser caracterizada como apenas "boa ou ruim", devemos analisá-la criticamente. Vamos fazê-lo?".

DESCREVER A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: A ideia principal é se aproximar da linguagem dos alunos e da realidade deles. Após fazer esta leitura, ou seja, antes ouvir e saber com quem falamos, para só depois falar *com* eles, disporemos das perguntas relacionadas acima, sempre intercalando as perguntas, uma breve discussão sobre a mesma, e a utilização do quadro para registrar os conceitos, as hipóteses que eles levantaram. Ou seja, faremos a sondagem com as questões acima e após isso daremos continuidade na aula.

PROBLEMATIZAÇÃO: O que é indústria? O que é cultura? O que é indústria cultural? O que significa "homem unidimensional"? O que é "razão comunicativa"?

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: atuação dos meios de comunicação de massa na "Indústria cultural"; **Histórica:** perceber a "indústria cultural" como processo do capitalismo; **Cultural:** transformações da cultura em mercadoria; **Política e Econômica:** compreender a relação de poder camufladas pela indústria cultural e ideologia; **Filosófica:** compreender a razão como instrumento do capitalismo e como emancipadora da sociedade.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Definir indústria, cultura e indústria cultural. Conceituar homem unidimensional, segundo Herbert Marcuse. Compreender razão comunicativa segundo Jürgen Habermas.

---

[1] Aula ministrada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Vicente Rijo. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: henriqueaneto@hotmail.com

RECURSOS: Quadro, exposição oral e dialogada, recursos multimídia (algumas fotografias dos intelectuais da Escola de Frankfurt).
CATARSE: Síntese: Permitir aos alunos articular os conceitos vistos em sala de aula com a sua vivência em relação aos meios de comunicação de massa. **Expressão da síntese:** Solicitamos aos alunos para que escrevam uma dissertação, a partir da análise de uma charge. A charge em questão aborda o tema da indústria cultural quando diz que livros de autoajuda, músicas de rádio e programas de auditório fazem uma bela "lavagem cerebral". Diante dessa charge, os alunos deverão analisá-la pautados nos conceitos apresentados em sala de aula. A sugestão do enunciado da atividade é: Imagine que você e Marx foram à Escola de Frankfurt assistir TV. Imagine uma conversa entre vocês dois e os membros da Escola. A partir desse exercício e os conceitos trabalhados em aula, escreve uma dissertação sobre os Meios de Comunicação de Massa e a Indústria Cultural. Para ajudar na compreensão, ou instigar ainda mais a imaginação, dê uma olhada na tirinha, feita por Benett e perceba os conceitos dados em sala de aula. A charge em questão está disponível em http://www.gazetadopovo.com.br/blog/salmonelas/?id=886873

Referências

GARCIA, José Roberto. *Eureka:* construindo cidadãos reflexivos. Florianópolis: Sophos, 2007.

MANCEBO, Deise et al. *Consumo e subjetividade:* trajetórias teóricas. Estudos de Psicologia. 2002, vol. 7, n. 2, p. 325-332.

Socialização, sociabilidade e globalização[1]

Éder Pires de Sousa[2]

OBJETIVO GERAL: Ajudar os alunos a compreenderem os conceitos de socialização, sociabilidade e globalização, possibilitando aos alunos criar argumentos que possam ser relacionados com seu cotidiano.

OBJETIVOS ESPECIFICOS: Demonstrar aos alunos como se dá o processo de socialização, enfatizando a necessidade da vida em sociedade. Definir as formas de contato social, de comunicação e de interação social. Discutir o processo de globalização, através de duas vertentes, uma voltada para a grande facilidade de acesso às redes, e outra demonstrando as enormes desigualdades causadas nesse processo.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: Definir os conceitos de socialização e sociabilidade; demonstrar as diferentes formas de contato social, de comunicação e interação social; associar esses conceitos à globalização; ascensão das novas tecnologias que proporcionam essas novas formas de interação; impactos da globalização.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O que é uma sociedade? Por que vivemos em sociedade? O que os alunos entendem ser uma sociedade? Como interagimos uns com os outros? Só podemos interagir com pessoas de nossa própria sociedade? O que os alunos gostariam de saber a mais? Qual é o papel da sociedade? Por que precisamos obedecer às regras da sociedade? Quais os principais mecanismos de socialização de uma sociedade? Existem formas diferentes de sociedade? Como uma sociedade pode influenciar sociedades diferentes?

DESCRIÇÃO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Inicialmente demonstraremos aos alunos o objetivo da aula através de exposição teórica do tema proposto. Colocaremos uma parte de uma reportagem que mostra a história de uma criança que viveu com cachorros, e a história de Amala e Kamala, que foram criadas por lobos. Então, lançaremos algumas perguntas sobre o vídeo, para ver se compreenderam. Após esse primeiro momento, traremos a ideia de isolamento e em seguida definira os conceitos de socialização e sociabilidade [http://www.youtube.com/watch?v=XkCH7ky1fJw. Acesso em 08/06/2013. O vídeo será recortado com as partes interessantes a aula].

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Como e quando se inicia o processo de socialização? Podemos pensar no vídeo apresentado e chegaremos a primeira conclusão. É necessário estarmos inserido em um grupo para que o comportamento humano se desenvolva. Sociabilidade "é a tendência natural para viver em sociedade, que se desenvolve através da socialização" (OLIVEIRA, 1995, p. 16). O indivíduo se integra no grupo em que nasceu, assimilando hábitos

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Benedita Rosa Rezende. Carga horária prevista: 2 horas-aula.

[2] Contato: piresbelem@hotmail.com

e costumes característicos do grupo, aprendendo suas normas, valores e costumes, ou seja, se socializando. Depois definiremos as formas de contatos sociais:
Primários: são contatos sociais pessoais, diretos, face a face, com uma base emocional. Exemplo disso são os contatos entre pais e filhos, marido e esposa, onde as crianças aprendem os padrões linguísticos e comportamentais básicos.
Secundários: definidos pelos contatos impessoais, calculados, formais. São mais um meio para determinar um fim. Como exemplo poderia pensar num cobrador de ônibus e o passageiro, onde um paga a passagem, e o outro está ali para receber. O funcionário encarregado pelo caixa do mercado exerce a mesma função do cobrador, a de receber o dinheiro em troca das compras. Sentar-se ao lado de alguém e não conversar com a pessoa não caracteriza interação social. A partir daqui, começo a trabalhar a ideia de interação social. Demonstraremos como se caracteriza esse conceito, a modificação do comportamento dos indivíduos envolvidos no processo, como a própria relação entre professor e aluno, no qual um transmite conhecimento sistematizado, que recebe em contrapartida as ideias dos alunos, e ambos acabam por mudar suas formas de pensar. Faremos uma pergunta em que os alunos deverão relacionar com charges.

Num segundo momento pretendemos trabalhar o conceito de globalização. Definiremos inicialmente o conceito, a ideia de que estamos cada vez mais vivendo em um mesmo mundo, de modo que os indivíduos, grupos e nações se tornam cada vez mais interdependentes. Como processo histórico iniciou-se com as grandes navegações e trocas de mercadorias, mas ganha hoje grande ênfase o debate. Mostraremos aos alunos os fatores que contribuíram para a globalização. Por fim, traremos ao debate os impactos da globalização, no qual através de um texto didático procuraremos mostrar os diferentes impactos, ditos "positivos" e "negativos", do debate sobre a globalização.
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: Problematizando os conceitos de socialização e globalização, esperamos que os alunos apreendam como se processa essa relação em seu cotidiano, em suas relações em casa, na escola e nos ciberespaços.
INSTRUMENTALIZAÇÃO: Primeiramente mostraremos aos alunos o tema e o que se espera com a aula (3 minutos). Num segundo momento trabalharemos a prática social inicial (5 minutos). Faremos algumas perguntas para ver o que perceberam com o vídeo. (recortar o vídeo em 5 minutos). Problematizaremos os conceitos de socialização e sociabilidade, trabalhando com exemplos (15 minutos). Proporemos uma atividade para ver se assimilaram os conceitos, e se conseguem relacionarem com seu cotidiano (10 minutos). Enquanto respondem as questões, passaremos nas carteiras corrigindo. No final da aula, faremos uma breve síntese. Na segunda aula, apresentaremos o tema da globalização, onde definiremos o conceito de globalização, demonstrando seus efeitos positivos, como um acesso rápido a comunicação, novas tecnologias, o grande acesso a integração, assim como os efeitos negativos, como a ascensão de determinadas culturas sobre as outras, expondo como o inglês como maior opção quando pensamos em uma segunda língua etc. Faremos uma atividade, onde os alunos recortarão revistas mostrando esses diferentes aspectos da globalização, assim escreverão porque escolheram determinadas imagens.

RECURSOS: Texto didático, TV *pendrive*, charges impressas, giz e quadro.
CATARSE: Síntese: Constatar, por meio das imagens e respostas, se os alunos compreenderam o conteúdo. Através dessas atividades, ver se conseguem compreender esses conceitos no cotidiano. Expressão da síntese: Perceber se ao fim da aula conseguem relacionar o vídeo e as charges aos conteúdos, desnaturalizando tais fenômenos.

Referências

DOMINGO ESPETACULAR. Crianças Criadas por Animais. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=XkCH7ky1fJw. Acesso em 08 jun. 2013.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica.* 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia.* 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia.* 13ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

Texto Didático

AMALA E KAMALA: AS MENINAS-LOBO

Na Índia, onde os casos de meninos-lobo foram relativamente numerosos, descobriram-se em 1920, duas crianças, Amala e Kamala, vivendo no meio de uma família(?) de lobos. A primeira tinha um ano e meio e veio a morrer um ano mais tarde. Kamala, de oito anos de idade, viveu até 1929. Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos.

Elas caminhavam de quatro, apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos.

Eram incapazes de permanecer em pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre. Comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para a frente e lambendo os líquidos. Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acabrunhadas e prostradas numa sombra. Eram ativa e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choravam ou riam.

Kamala viveu oito anos na instituição que a acolheu, humanizando-se (?) lentamente. Necessitou de seis anos para aprender a andar e, pouco antes de morrer, tinha um vocabulário de apenas cinqüenta palavras. Atitudes afetivas foram aparecendo aos poucos. Chorou pela primeira vez por ocasião da morte de Amala e se apegou lentamente às pessoas que cuidaram dela bem como às outra com as quais conviveu. Sua inteligência permitiu-lhe comunicar-se por gestos, inicialmente, e depois por palavras de um vocabulário rudimentar, aprendendo a executar ordens simples". FONTE: LEYMOND, B. **Le development social de l'enfant et del'adolescent**. Bruxelles: Dessart, 1965. p 12-14.

"**SOCIABILIDADE**: tendência natural para se vier em sociedade, é desenvolvida através do processo de socialização. Este é um processo social global no qual o individuo se integra no grupo em que nasceu assimilando o conjunto de hábitos e costumes característicos do grupo". OLIVEIRA, 1995, p. 16)

ISOLAMENTO SOCIAL: é a ausência de contatos sociais. Existem mecanismos que reforçam o isolamento social.

O **PRECONCEITO** é uma forma de isolamento social. A timidez é uma forma de isolamento social, de ordem individual.

CONTATO SOCIAL: o contato social é a base para a vida em social.

AGÊNCIAS DE SOCIALIZAÇÃO

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA: ocorre na infância, é a época em que as crianças aprendem os padrões linguísticos e comportamentais básicos, que formam a base para a aprendizagem futura.

SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA: Nessa fase outros agentes assumem parte da responsabilidade da família. Escolas, grupos de amigos, organizações, meios de comunicação, e o local de trabalho se tornam forças socializantes para os indivíduos.

A FAMÍLIA - Apesar da variação pela qual a forma de família tem passado ao longo do tempo, ela ainda é a principal agente socializadora das crianças. As crianças aprendem modos de comportamento característico de seus pais e outras pessoas em seu bairro ou comunidade. Nem por isso hoje as crianças que nascem em determinados locais tendem a manter os padrões sem questionar suas condições.

ESCOLAS - A escolarização é um processo formal. Os alunos seguem um currículo com disciplinas definidas. Na escola espera-se que se faça silêncio, sejam pontuais para as aulas e observem as regras da disciplina escolar. Elas devem aceitar e responder à autoridade da equipe de ensino. Os grupos de amigos normalmente se formam nas escolas, e o sistema de agrupamento por idade reforça seu impacto.

RELACIONAMENTO COM OS AMIGOS - Os grupos de amigos consistem geralmente de crianças de idade semelhante. Com os dois pais trabalhando hoje, esses laços começam cedo, como crianças brincando nos Centros de Educação Infantis, causando um impacto significativo em suas vidas. Quantos de nós passamos por essas experiências?

MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA

Com a ascensão dos meios de comunicação como jornais, revistas, canais televisivos, internet entre outras, nossa opinião, e pontos de vista tem sido grandemente influenciados por esses mecanismos. A forma como nos vestimos, a maneira de reproduzir a fala e jargões da tv, etc.

DE ACORDO COM AS IDEIAS APRESENTADAS ACIMA, ESCREVA COMO OCORRERAM [E TEM OCORRIDO] OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA EM SUA VIDA.

Referencias

GIDDENS, Anthony. *Sociologia.* 6ª. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à Sociologia.* 13ª ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 1995.

Movimentos sociais[1]

Aline Graziele R. de Sales Borges[2]

OBJETIVO GERAL: Possibilitar a aprendizagem e construção do conhecimento crítico dos alunos, através de debates mediados em sala de aula.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Compreender os conceitos proferidos na aula (movimento social, sua organização, projeto e ideologia). Buscar a conscientização do aluno a respeito da importância dos movimentos sociais na transformação e também a reafirmação da sociedade, por meio de explicações sobre o tema e debates em sala de aula.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos: O que é Movimento Social, as três partes do movimento social: o projeto, a ideologia e a organização, os novos movimentos sociais.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? Considerando que todos ou a maioria dos alunos já ouviram alguma coisa a respeito de algum Movimento Social na mídia. Desse modo tomo como ponto de partida a desmistificação. **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Neste momento poderemos aproveitar as perguntas levantadas pelos alunos, desta forma, conseguiremos avançar nas questões a respeito dos Movimentos Sociais podendo ampliar ainda mais o leque de conhecimento e reflexão sobre o tema.
DESCREVER A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Estimular o aluno a manifestar o que sabe sobre o tema, através de perguntas, e desta maneira gerando um debate. O que é um movimento social? O que já ouviram falar sobre os movimentos sociais? Já participaram ou viram movimentações sociais?
PROBLEMATIZAÇÃO: Discussões sobre os problemas mais significativos: O que vocês entendem por Movimento Social? Alguém aqui já participou ou participa de um Movimento Social? O que a mídia passa sobre os movimentos sociais?

Texto Didático

Movimentos Sociais

Em todas as sociedades os movimentos sociais estão presentes. Desde a antiguidade tinham-se os movimentos de escravos e os movimentos religiosos. Posteriormente na Baixa Idade Média, os movimentos dos camponeses e servos. Já na Idade Moderna, que foi um momento de diluição do feudalismo, havia os movimentos dos mercadores e religiosos.

[1] Aula ministrada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Polivalente. Carga horária prevista: 1 hora-aula.
[2] Contato: linne.salles@hotmail.com

Com a consolidação do Capitalismo, na Idade Contemporânea, apresentam-se os movimentos dos operários, bem como o movimento dos camponeses. Atualmente temos os "novos movimentos sociais", por exemplo, o movimento ecológico, pacifista, feminista, o movimento negro etc. Deve-se ressaltar a importância dos movimentos sociais para a garantia dos direitos de cidadania.

Os movimentos sociais podem ser identificados no nosso dia-a-dia. Muitas vezes vemos estas manifestações na TV, jornais, internet. Em diversas ocasiões observamos o conflito desses movimentos com a polícia. Mas nem todos os movimentos conflitavam com a polícia, e nem todo conflito é um movimento social. Mas todo movimento social é constituído por conflitos. Esses movimentos sociais não são estranhos ao nosso olhar, mas temos que vê-los de maneira científica.

A ideia de conflito vem da teoria Marxista, que considera o conflito como a explicitação das contradições da sociedade. Isso nos mostra que os Estado, não é capaz de atender as necessidades, e reinvindicações da população gerando uma insatisfação que leva aos conflitos.

Somente o conflito não leva ao surgimento dos movimentos sociais. O conflito nasce porque há divergências nas relações sociais, mas nem sempre é um conflito aberto envolvendo ações coletivas. Nem toda a ação coletiva é um movimento social. Algumas ações coletivas podem resultar em protestos, baderna, quebra-quebra, vandalismo e a polícia muitas vezes acaba por intervir, estas por sua vez, não são caracterizados como movimentos sociais. Tomamos como exemplo de ação coletiva, um jogo de futebol, pois é um fenômeno coletivo envolvendo relações de interesses diferentes. Não é considerado como um movimento social, pois não altera as relações sociais, não tendo nenhuma mudança na vida social.

Uma noção básica de movimentos sociais é a junção do conflito com as ações coletivas, e dessa maneira mostra-se uma relação de poder, e implica na mudança ou conservação das normas e regras que permeiam as relações sociais.

Não podemos nos esquecer de que um movimento social não é somente para provocar mudanças na ordem vigente, mas também pode ser para conservar a ordem resistindo às mudanças. Não existem apenas movimentos de oprimidos como também, os movimentos preventivos que antecipam uma ação futura. Em uma situação de opressão, as pessoas devem se perceber como oprimidas, como pertencente a um grupo ou classe que possuem os mesmos interesses, formando uma identidade. Somente através desta identidade formada é que os indivíduos podem se organizar em movimentos sociais para um desenvolvimento. A superação da opressão é possível pelo intermédio de ações conjunta dos indivíduos.Então o que podemos concluir sobre a definição dos movimentos sociais?

Movimento Social: é a ação conjunta dos indivíduos, partindo de uma determinada visão de mundo, que objetiva uma mudança ou conservação das relações sociais na sociedade. Os movimentos sociais é uma possibilidade para a libertação das opressões. Possibilitando na formação de uma sociedade modificada. Temos como exemplo o

movimento social clássico, que é o movimento operário. Até o momento entendemos o que é um movimento social. Mas agora é fundamental saber como é um movimento social. Vamos conhecer a sua dinâmica interna e externa. O movimento social pode ser entendido em três partes: o projeto, a ideologia e a organização.

O projeto: todo movimento social tem a princípio um projeto. Este por sua vez é a proposta de um movimento, que pode ser de conservação quanto de mudança social. E neste projeto contem seus objetivos, metas, as pretensões do movimento. Mas para a obtenção de seus propósitos é necessário uma estratégia, para possibilitar que alcancem seus objetivos enquanto movimento social.

A ideologia: a ideologia pode constituir em um instrumento de luta, mostrando corretamente suas relações. Quando a ideologia não mostra a realidade existente, ela mascara as reais condições privilegiando a classe dominante. Então a ideologia tem duas faces a do mascaramento da realidade, e o da essência da realidade.Podemos também considerar ideologia como visão de mundo - como a perspectiva com a qual um indivíduo, uma comunidade ou uma sociedade enxergam o mundo e seus problemas em um dado momento da história, reunindo em si uma série de valores culturais e o conhecimento acumulado daquele período histórico em questão. Os movimentos sociais não estão isentos de ideologias, pois estão cobertos de contradições. A ideologia fundamenta o projeto do movimento, definindo o seu sentido.

A organização: O movimento social pode ser organizado e dirigido de forma coletiva, onde todos são líderes e tomam decisões, a participação é democrática. Mas também pode ter outra forma de organização mais hierárquica, onde existe um líder fixo, que toma as decisões.

Os "Novos" Movimentos Sociais

Os novos movimentos sociais são diferentes dos movimentos sociais clássicos, pois o contexto social é diferente. Temos como exemplo alguns "novos" movimentos sociais: o movimento ecológico (que visa a preservação do meio ambiente, voltando-se para um desenvolvimento controlado na utilização de bens naturais). O movimento feminista (brigando pelo fim da discriminação e pelo direito a igualdade com os homens). O movimento Hippie, o movimento estudantil, o movimento punk, o movimento negro, o movimento indígena, entre outros.

Pois surgem novos comportamentos, as pessoas se rebelam contra aos padrões tradicionais burgueses, negam a moral hipócrita que não faz sentido à nossa realidade. Denunciam as contradições da sociedade capitalista, e ao Estado burocrático. Criticam a sociedade de consumo. Os "novos" movimentos sociais reivindicam o direito a autodeterminação, um direito igualitário. Para os "novos" movimentos sociais é fundamental uma nova afirmação de vida e cultura.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: Estimular o estranhamento e a desnaturalização do aluno em relação aos Movimentos Sociais. **Histórica:** Contexto histórico dos Movimentos Sociais.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógicas: Apresentar o tema da aula e suas características, passar um vídeo sobre "Os Movimentos Sociais" e promover o debate em sala de aula a respeito do tema, e relacionar com um texto complementar "Movimentos Sociais". Vídeo: A história dos Movimentos sociais. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=406ujmrth_w. Texto: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Os Movimentos Sociais. In: *Sociologia para jovens do século XXI*. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (Org.). Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007. p. 103-106.
RECURSOS: Aula expositiva do conteúdo a ser trabalhada, lousa e giz; TV p*endrive* (Vídeo Sobre os Movimentos Sociais); Texto sobre os Movimentos Sociais (fotocópias).
CATARSE: Síntese: a avaliação, por meio do debate e participação em aula, tem somente o objetivo de alguma forma medir se os alunos conseguiram assimilar os conceitos, e desmistificar as pré-noções sobre os Movimentos Sociais. **Expressão da síntese:** Como síntese da aula será estimulada entre os alunos à prática do debate.

Referências

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Os Movimentos Sociais. In: TOMAZI, Nelson Dacio (org*). Iniciação à Sociologia.* 2ª Ed. São Paulo: Atual, 2000. p 221-233.

_____. O Movimento Operário e os "novos" movimentos sociais. In: TOMAZI, Nelson Dacio (org). *Iniciação à Sociologia.* 2ª Ed. São Paulo: Atual, 2000. p 234-246.

_____. Os Movimentos Sociais no Brasil. In: TOMAZI, Nelson Dacio (org). *Iniciação à Sociologia.* 2ª Ed. São Paulo: Atual, 2000. p 247-264.

_____. O legado dos Movimentos Sociais dos anos 70-80. *Revista Mediações.* Londrina, v.5, n.1, p. 79-94, jan./jun. 2000.

SELL, Carlos Eduardo. Movimentos Sociais e política de vida. In: *Introdução à Sociologia Política.* Petrópolis: Vozes, 2006. p. 188-212.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Os Movimentos Sociais. In: *Sociologia para jovens do século XXI*. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da (org.). Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2007. p. 103-106.

A HISTÓRIA dos Movimentos Sociais. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=406ujmrth_w. Acesso em: 10 jun.2013.

Desigualdades sociais na sociedade capitalista[1]

Ana Caroline Goulart[2]

OBJETIVO GERAL: Iniciar com a abordagem marxiana sobre desigualdade econômica na sociedade classista-capitalista, compreendendo como esta, por sua vez, determina a desigualdade territorial e estigmatização dos espaços periféricos, tendo como ponto de referência teórica, o geógrafo Milton Santos. A aula tem por objetivo desnaturalizar as desigualdades e desconstruir o posicionamento que se enquadra no senso comum, tornando sensível o olhar a essas contradições.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analisar a divisão social entre burgueses e proletários e quais as conseqüências que essa divisão acarreta para a construção da sociedade capitalista. Expor a dicotomia centro-periferia como reprodução e manutenção de um sistema social que determina o valor humano de acordo com o espaço que habita. Transportar as teorias trabalhadas para o cotidiano do aluno, a fim de que as relações de conflito numa sociedade segregada sejam desnaturalizadas.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos: Divisão social na sociedade capitalista; Estado neoliberal; O espaço e as classes sociais; Lugar e valor do individuo.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: A aula será iniciada com um pequeno texto que trará a discussão levantada em sala, partindo para a discussão teórica de Karl Marx e Milton Santos, fazendo utilização de fotos referentes à precariedade no atendimento básico, resultante da ausência do Estado, em contraposição a condição de vida dos grandes centros burgueses. Ao final da aula será feita uma revisão, utilizando uma música a fim de facilitar a aproximação dos alunos aos conceitos, de forma que a metodologia agregue o gosto musical dos alunos às teorias científicas. O que gera a divisão social na sociedade capitalista? Como acontece a divisão territorial? Qual a função do Estado? E como ele age praticamente? Quais as consequências da ausência do Estado nas regiões periféricas? Como o trabalhador assalariado é tratado em sua condição de morador da periferia? Todas essas questões serão abordadas no decorrer da aula fazendo referência ao cotidiano dos alunos, haja vista que moram num bairro distante da área central, e que muitos trabalhadores se deslocam todos os dias para o centro de Londrina.

PROBLEMATIZAÇÃO: Discutir com os alunos a problemática da divisão social na sociedade capitalista (burgueses x proletários), partindo da perspectiva de Karl Marx e da sua crítica ao Estado moderno, podendo identificar como essa divisão gera a desigualdade econômica e como essa desigualdade afeta a demarcação do território urbano, com apontamentos na teoria de Milton Santos.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Sociológica: Compreender como as relações

[1] Aula ministrada com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Maria José Aguilera. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: carolgoulart2@gmail.com

de conflito entre as classes determinam suas condições econômicas e territoriais; **Econômica:** Analisar a relação entre as classes sociais e a disparidade na distribuição de renda e atendimento estatal.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: A aula será desenvolvida a partir de uma discussão e esclarecimento dos principais conceitos marxianos sobre a sociedade capitalista e da abordagem geográfica-social que faz Milton Santos, tendo como recurso metodológico o quadro negro e a TV *pendrive*. No decorrer da aula será utilizado um texto didático, imagens e música.

CATARSE: A fase final terá uma revisão do tema proposto no início da aula, o recurso a ser utilizado será uma música, que fará uma ponte com a teoria. O objetivo é sair da formalidade da avaliação, propondo uma revisão que pretende instigá-los a pensar nas desigualdades sociais a partir de uma linguagem próxima a eles sem que isso caia no senso comum. Após a revisão será pedido como avaliação um pequeno texto crítico sobre algum problema que tenham identificado em seu bairro, o objetivo do texto é fazer com que os alunos desnaturalizem o processo de desigualdade, relacionando o problema identificado com as teorias trabalhadas em sala de aula.

Referências

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica.* 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

MV Bill. Causa e Efeito . Disponível em: www.youtube.com/watch?v=8mEb55pqoYA.2009. Acesso em: 09 mai. 2010.

PIRÂMIDE CAPITALISTA. Disponível em: http://retaguardiaclub.wordpress.com/.[13 ag.2008]. Acesso em: 09 mai. 2010.

SANTOS, Miton. *O Espaço do Cidadão.* São Paulo: Nobel, 1987.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação à Sociologia.* São Paulo: Atual, 1993.

ANEXOS

Fonte: https://retaguardiaclub.files.wordpress.com/2008/07/piramide-capitalista_2.jpg

MÚSICA: CAUSA E EFEITO

"Pouca coisa mudou
O responsável pela nossa tragédia não assimilou
Que pra mudar é necessário mais que um discurso...
no percurso falei com gente estúpida
Penso no que diz nossa bandeira fica em dúvida
O que será que eles acham de nós
que não sabemos falar?
que não sabemos votar? Há
Nossa voz tá no ar
Por mais que eu tenha espírito de mudança
vejo contradições que me causam desesperança
Cansa ver tanta gente ignorante
Tratando gente humilde de forma arrogante
Deselegante ao lidar com a maioria
Que fala com sotaque de periferia
Na correria, sobrevivendo a covardia
Daqueles que nos retribui com antipatia
A superação me emociona
Mas a apatia dos irmãos me decepciona
Vivemos da democracia que não funciona
Condição social que aprisiona

Vários vão a lona
Sentados na poltrona
Recebendo ordens que serão ditadas na telona
E nos deixam como herança
Uma verdadeira erupção de criança na minha lembrança
Não da pra esquecer o que eu vi (na lembrança)
Não da pra esquecer o que senti
percebi...
Que a policia continua sendo o braço governamental
Na favela discrimina o mal
Com suas fardas e caveirões
A serviço daqueles que controlam opiniões, que roubam
milhões, donos de mansões
Constrói a riqueza com a fraqueza de multidões
Tubarões...
engolem o peixe pequeno
Não vejo plantação de coca no nosso terreno
Vai além...vejo plantações de vida
de sonhos, de morte, ferida
Que não cicatriza, que não ameniza
Se o clima tiver tenso a paz não se estabiliza
Pra mim é muito fácil de ser entendido
Sem educação vários de nós vai virar bandido
E a nossa pena não é branda
Perdemos a infância, a juventude a fila anda
Menos pra quem tem família com dinheiro
Que paga pelo erro do filho o tempo inteiro
Atitudes que eu não me identifico
Bateram na empregada só porque o pai é rico
Pai que vai a público falar de ética
Sem saber que o filho é envolvido com droga sintética
Vida frenética, fazendo merda pela rua
Com a certeza que a justiça é menos energética
Não é assim com a gente,
Nova operação policial leva a alma de um inocente
Deixa a criança ferida
Com bala perdida
Mais punição como medida
Revelando a incompetência
Tenho complemento no refrão que há na sequencia
Combatente não aceita
Comando de canalha que a nós não respeita
Excluído, iludido
Quem nasce na favela é visto como bandido
Rouba muito, magnata
Não vai para cadeia e usa terno e gravata

Causa e efeito
Só dever sem direito
A corrupção permite
que atrocidade ultrapasse seu limite
Por mais que parte elite evite
Um afrogenocídio existe
onde pessoas morrem por conta da cor
Com sobrenome comum não temos valor
Artista cão, que fala de amor,
Não fecha com nós nem na hora da dor
Por isso eu faço do meu palco um púlpito
usando minha voz contra um Brasil que é corrupto
Impunidade fala mais alto
Os homens de preto sobem o morro pra defender o asfalto
que impotente, assistem a tragédia
No desnível entre a favela e a classe média
Que tratam o gueto como se fosse a África
numa distancia que nem chega a ser geográfica
Distanciamento provocado pelo preconceito
Como se nascer aqui fosse um defeito
Não é!
É parte de um destino que você ajudou a escrever,
quando não quis se envolver
Vem, vem aqui combater a consequência de politica de ausência
que resulta em violência
Se o foco não for mudado, não terão resultado
e o ódio na juventude é uma tendência
Sem escola, sem escolha
Expectativa de vida até que o crime te recolha
Vários do lado do bem, são empurrados pro mal
vitimas da convulsão social
País tropical, povo sensual
Fábrica de gente em condição marginal
que não conseguem pensar, que não conseguem falar
Parasitas não iram prosperar
Combatente não aceita
Comando de canalha que a nós não respeita
Excluído, iludido
Quem nasce na favela é visto como bandido
Rouba muito, magnata
Não vai para cadeia e usa terno e gravata
Causa e efeito. Só dever sem direito." (Causa e efeito – Mv Bill)

Trabalho: humanização ou desumanização[1]

Wesley Sanches Moreira[2]

OBJETIVO GERAL: Demonstrar as duas faces do trabalho, que pode ter uma vertente alienante ou humanizante.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Definir com os alunos o conceito de trabalho na sociedade capitalista. Mostrar a ideologia do trabalho na sociedade capitalista, desmistificando os conceitos prévios difundidos na sociedade contemporânea brasileira.
PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Conteúdos específicos a serem trabalhados durante a aula: O conceito de trabalho segundo Marx, aplicando na realidade social dos alunos.
VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo? O que os alunos gostariam de saber a mais? De que maneira os alunos vêem o trabalho? Como trazer a discussão do conceito de trabalho para o cotidiano dos alunos? Primeiramente apresentar o tema da aula no quadro, dando início a explicação sobre os temas, em seguida analisaremos um vídeo sobre trabalho com o intuito de iniciar a discussão. Depois esclareceremos as prováveis dúvidas, apresentando mais um vídeo que aprofunda a teoria sobre trabalho, abrindo espaço para o debate em aula, fechando-a com uma música (Legião Urbana- Fábrica), resgatando o conceito marxista sobre trabalho.
PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: O que é o trabalho? Todo trabalho gera valor?
DIMENSÕES DO CONTEÚDO: **Sociológica:** Mostrar o conceito de trabalho dentro das teorias sociológicas como um fenômeno social; **Histórica:** Demonstrar a metamorfose do trabalho com o avanço do capitalismo; **Cultural:** Mostrar como trabalho muda referente ao seu conceito, dependendo da sociedade; **Política:** explicar se o trabalho depende da política ou a política depende do trabalho?; **Econômica:** De que maneira o trabalho movimenta a economia; **Filosófica:** Como trabalho afeta o cotidiano do indivíduo?
INSTRUMENTALIZAÇÃO: **Ações didático-pedagógicas:** Aula expositiva, seguida de vídeos, música e debate.
RECURSOS: Lousa, giz, TV *pendrive.*
CATARSE: Expressão da síntese: Os conhecimentos adquiridos pelos alunos serão avaliados durante o debate.

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat. Carga horária prevista: 1 hora-aula.
[2] Contato: wesleybart@hotmail.com

Referências

TOMAZI, Nelson D. (Org.). *Iniciação à Sociologia.* São Paulo: Atual Editora, 1996.

SILVA, MARIO A. da. Trabalho, ócio e capitalismo. In: *Revista Ciência e Vida Filosofia*, Ano II nº26, editora Escala.

O mundo do trabalho[1]

Kaléb Bruno Rigoni[2]

OBJETIVO GERAL: Possibilitar aos alunos a compreensão das diferentes dimensões do mundo do trabalho, através de uma análise sociológico-histórica marxista, visto que tal tema faz parte do cotidiano dos estudantes. Através dessa análise, demonstrar as transformações que ocorreram desde o início do desenvolvimento industrial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Demonstrar quais foram às principais transformações ocorridas no mundo do trabalho, sob uma perspectiva marxista, dentre elas a implantação da máquina a vapor e utilização de esteiras no processo de trabalho humano. Exemplificar o que torna o trabalho humano diferente do trabalho animal. Assim, espera-se que os alunos detectem que o papel que o trabalho exerce socialmente modifica-se dada a época estudada.

PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO: Relação de trabalho homem x natureza; Distinção entre o trabalho Humano e trabalho animal; Relação de trabalho no mundo feudal; Relação de trabalho na Revolução Industrial.

VIVÊNCIA COTIDIANA DOS ALUNOS: O que os alunos já sabem sobre o conteúdo?

Quando o tema trabalho esta em questão qual é a primeira concepção que vem em mente? Qual o real motivo das pessoas trabalharem? Qual foi o período histórico ocorrido na Inglaterra que causou grandes transformações nas concepções de trabalho? Quem são os detentores dos meios de produção? Acerca do tema, solicitar aos alunos que façam uma critica prévia a respeito conceito de trabalho. **O que os alunos gostariam de saber a mais?** Qual a principal característica do trabalho humano? O que difere o trabalho humano do trabalho animal? Por que as pessoas trabalham? Quais necessidades o trabalho humano supre? O trabalho pode nos alienar? Qual é a contribuição de Karl Marx para discutirmos as transformações ocorridas no mundo do trabalho?

DESCREVER A PRÁTICA SOCIAL INICIAL: Em primeira instância será exposto aos alunos à relação de trabalho existente entre homem X natureza, pois esta é a principal base para que o trabalho humano se desenvolva e tenha caráter particular. Em seguida, serão apresentados os aspectos que diferem o trabalho humano do trabalho animal. A seguir, serão demonstradas as relações de trabalho existentes no mundo feudal, tais como suas particularidades, pois o período descrito possui extrema importância quando se trata do tema trabalho uma vez que a era feudal representa enorme ruptura e modificações das questões que envolvem o trabalho como o concebemos atualmente. Por fim, mostraremos que a revolução industrial é vista como um dos alicerces para se conceber o trabalho como conhecemos atualmente, pois a

[1] Aula ministrada com uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Professora Maria Rosário Castaldi. Carga horária prevista: 1 hora-aula.

[2] Contato: kalebrigoni@hotmail.com

revolução industrial foi o período em que Karl Marx fez sua análise teórica e descreveu as relações existentes no mundo do trabalho.

PROBLEMATIZAÇÃO: Discussão sobre os problemas mais significativos: Questões a serem propostas: Vocês acham que a concepção de trabalho que temos atualmente é a mesma desde a época feudal? Vocês consideram que o tema estudado pode ser utilizado em nosso dia a dia? Antigamente, por que as pessoas trabalhavam? E atualmente? As necessidades são as mesmas? Quais características da revolução industrial ainda estão presentes nas relações atuais de trabalho? Tais perguntas serão respondidas através de um diálogo aberto entre professor/aluno, visando uma maior compreensão crítica sobre o tema. Para maior facilidade de entendimento, será utilizado exemplos/comparações feitas oralmente, além da utilização de exemplos cotidianos. Serão utilizados recursos didáticos como charges (que serão explicadas durante a aula). As charges ter por função didática ilustrar os conceitos científicos que estão sendo tratados.

Texto Didático

O mundo do trabalho

Observe a sala em que você está agora... O que há nela? Carteiras, cadeiras, luzes, materiais escolares e uma infinidade de coisas criadas pelo homem. Tudo isso só existe por que o ser humano age sobre a natureza, transformando-a e estabelecendo relações sociais com outros seres humanos. As ações do homem na natureza são feitas racionalmente, enquanto os animais realizam um trabalho puramente mecânico e/ou repetitivo. À essa ação do homem sobre a natureza denominamos trabalho. Mas, afinal, o que é o trabalho? E para quê ele serve? O trabalho é uma atividade racional e transformadora. Ele transforma matérias-primas em produtos necessários à nossa sobrevivência. É uma atividade criadora de bens de consumo, tanto essenciais quanto supérfluos. É no trabalho que nós organizamos nossa vida social, ou seja, através das relações sociais existentes no mundo de trabalho nós constituímos a sociedade. O trabalho "sempre foi assim"? Vivemos em uma sociedade capitalista, configurada pelo modo de trabalho característico dela, o que significa que, antes, o trabalho possuía outras características e funções. Por exemplo, no mundo feudal o trabalhador era o servo, que trabalha nas terras do senhor feudal. O servo não era escravo nem homem livre e trabalhava para o senhor feudal em troca de proteção, alimento e moradia, ou seja, em troca de produtos indispensáveis à sua sobrevivência.

Trabalho na Sociedade Capitalista

A partir da Revolução Industrial, o mundo do trabalho se modifica com a implantação de novas ferramentas de trabalho, como a máquina à vapor. O uso de

novas tecnologias no ambiente de trabalho permitiu que a produção aumentasse em grande escala, o que barateou o trabalho humano e gerou desemprego. A partir da introdução das máquinas ocorre uma divisão de tarefas, o que Marx denomina como *divisão social do trabalho.* A partir desse ponto, o trabalhador perde o conhecimento total da fabricação do produto e torna-se especializado em uma determinada função. Se, antes, o trabalho era visto como algo ruim, uma tortura, a partir da reforma protestante o trabalho passa a ser concebido como algo bom. Aqui, vale a máxima "*O trabalho dignifica o homem*". Podemos perceber, então, que o trabalho é um grande responsável pelas relações sociais.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO: Histórica: Problematizar as transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir da revolução industrial; **Sociológica:** Problematizar o que distingue socialmente o trabalho humano do trabalho animal.

INSTRUMENTALIZAÇÃO: Ações didático-pedagógica: O primeiro passo a ser tomado será a colocação de questões para que se observe o nível de conhecimento que a classe possui sobre o tema. A partir disso, haverá uma introdução geral de âmbito histórico e sociológico para sanar as principais dúvidas encontradas. Em seguida, a apresentação dos conteúdos acima descritos (Relação de trabalho homem x natureza, distinção entre o trabalho humano e trabalho animal, relação de trabalho no mundo feudal e relação de trabalho na revolução industrial). Nessa apresentação, utilizará duas charges e um vídeo (ambos retirados da internet).

RECURSOS: Anotações no quadro de giz, charges, texto didático e avaliação.

CATARSE: Síntese: O objetivo da avaliação aplicada é analisar o nível de apreensão do conteúdo exposto e verificar se houve real fixação dos conteúdos apresentados. Por ser um tema presente e atual, o estudo de tal é importante para que os alunos possam se perceberem nas relações de trabalho que encontrarão quando se depararem com a realidade profissional. **Expressão da síntese:** Ocorrerá através da aplicação de uma avaliação escrita juntamente com um desenho, onde será solicitada uma pequena redação sobre os conteúdos desenvolvidos e um desenho que deverá refletir esse aprendizado recém-adquirido. A escolha desses recursos avaliatórios se justifica na concepção de múltiplas escolhas ou questões discursivas.

Referências

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1. *O processo de produção do capital.* Volume II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

TRABALHO. Disponível em: http://www.ufrgs.br/laviecs/edu02022/portifolios_educacionais/t_20061_m/Marco_Prates/charge_3.jpg. Acesso em: 06 jul.2015.

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado da UEL. Docente do Mestrado em Ciências Sociais/UEL. Docente Colaboradora do LENPES; OBEDUC; PIBIB e Novos Talentos Ciências Humanas do Departamento de Ciências Sociais. Atualmente está como Pró-Reitora da Graduação da UEL/PR.

ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCLAR/UNESP). Docente colaboradora do Projeto LENPES e do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas.

ADRIANA CRISTINA BORGES
Mestre em Ciências Sociais. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Colaboradora dos Projetos: LENPES.

ALEXANDRE JERÔNIMO CORREIA LIMA
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná, UFPR. Mestre em Ciências Sociais. Professor de Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da UEL. Docente colaborador dos Projetos LENPES e OBEDUC.

CLAUDINEY JOSÉ SOUSA
Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Epistemologia. Professor do Departamento de Filosofia da UEL e da UNOPAR/Ead. Professor colaborador do projeto LENPES.

CRISTIANO PINHEIRO CORREA
Mestrando em Ciências Sociais pela UEL. Colaborador dos Projetos LENPES e OBEDUC.

GONÇALO JOSÉ MACHADO JUNIOR
Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Sociologia e de Filosofia do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina e Professor do Curso Pré-vestibular do Colégio Nobel – Londrina/Pr.

JAQUELINE FABENI DOS SANTOS
Mestre em Ciências Sociais pela UEL. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Colaboradora do Projeto LENPES.

MARIA JOSÉ DE REZENDE
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professora Associada da UEL. Professora do Programa de Mestrado em Ciências Sociais, dos Programas de Pós-Graduação (aperfeiçoamento) em Ensino de Sociologia e em Comunicação Popular e Comunitária da UEL. Docente colaboradora dos Projetos LENPES e OBEDUC.

MARGARIDA DE CÁSSIA CAMPOS
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora de Geografia da UEL. Professora do Programa de Especialização de Ensino de Geografia da UEL. Coordenadora do projeto PIBID/ Alfabetização Cartográfica e do Projeto Novos Talentos Ciências Humanas.

MARCELA DE OLIVEIRA NUNES
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Colaboradora do Departamento de Ciências Sociais da UEL. Coordenadora do Projeto LENPES.

MEIRE ELLEN MORENO
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná. Docente colaboradora do Projeto LENPES.

ROGÉRIO NUNES DA SILVA
Especialista em Educação do Campo pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná. Supervisor do PIBID de Ciências Sociais/UEL. Docente colaborador do projeto LENPES.

ROGÉRIO MARTINS MARLIER
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina. Professor de Sociologia do Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina. Docente colaborador do Projeto LENPES.

Esta obra é a união do trabalho de alguns programas e projetos da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que visam a integração com as escolas públicas da cidade de Londrina/PR e região. Os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História e Geografia da UEL, a partir da interação entre o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), o Programa Observatório da Educação (OBEDUC/Ciências Sociais/UEL) e o Programa Novos Talentos/Ciências Humanas/UEL, propiciam em seus textos análises e relatos de experiências que auxiliam na compreensão do funcionamento da educação pública e do papel das Ciências Humanas nesse processo. O livro inicia com interpretações criteriosas dos Relatórios do Programa Educação para Todos da UNESCO, evidenciando as contradições nos discursos institucionais. A segunda seção é composta por artigos da disciplina do curso de Mestrado em Ciências Sociais, "Tópicos especiais em temas contemporâneos" com ênfase na área de ensino de Sociologia. Logo após, são elencados relatos sobre as Semanas de Sociologia e Filosofia (mais recentemente denominadas Jornadas de Humanidades), como eventos que visam à integração entre a UEL e a Educação Básica por meio de oficinas, palestras e apresentações culturais. Esses relatos evidenciam a importância das Semanas/Jornadas para as escolas públicas e para a formação docente, num projeto com mais de uma década de duração. Na quarta seção o leitor acompanha os artigos do Programa "Novos Talentos/Ciências Humanas" da UEL que relatam práticas pedagógicas e discutem temas, conteúdos e metodologias voltadas à área de ensino das disciplinas de História e Geografia. Por fim, são apresentados diversos planos de aula da disciplina de Sociologia, elaborados por estudantes egressos do curso de Ciências Sociais. Dessa forma, o leitor encontrará nesta obra um importante material para entender as práticas docentes das Ciências Humanas na Educação Básica, assim como as tensões, problemas e as estruturas desiguais da escola pública brasileira.

Profº. Ms. Rogério Martins Marlier

9 788578 463311

CAPES
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Universidade Estadual de Londrina

Novos Talentos