

ESTÁGIO, FORMAÇÃO e TRABALHO DOCENTE:

EXPERIÊNCIAS DAS JORNADAS/CURSOS DO FOPE/PRODOCÊNCIA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REITORA
Nádina Aparecida Moreno

VICE-REITORA
Berenice Quinzani Jordão

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Cristina Borges	Jeani Delgado Paschoal Moura
Adriana Haruyoshi Biason	Jéssica Josiane Schmidt
Aline Cristian Guimarães Azevedo	Jorge Henrique Dias Fuentes
Aline Cristiane Piva	Lais de Oliveira Souza
Aline Priscila Eva Gomes	Leandro Augusto dos Reis
Andreia Maria Cavaminami Lugle	Letícia Zampronio Salum
Angela Maria de Sousa Lima	Luzia Mitiko Saito Tomita
Angela Pereira Teixeira Victoria Palma	Margarida Cássia Campos
Angélica Lyra de Araújo	Maria Letícia Grecchi Pizzi
Célia Regina Vitaliano	Marieni Luiza Brame
Cristiano Pinheiro Correa	Meire Ellen Moreno
Diego Greinert de Oliveira	Natália Akiko Nasu
Diogo Pablos Florian	Natália Camacho Gomes
Ednaldo J. do N. de Assis da Silva	Regina Célia Guapo Pasquini
Eduardo Rangel de Jesus	Samira do Prado Silva
Ellen Pyles Pereira Alves	Samuel de Oliveira Rodrigues
Enio de Lorena Stanzani	Sarah Silva
Helena Ester Munari Nicolau Loureiro	Silmara Sartoreto de Oliveira
Franceline Priscila Gusmão	Simone Maria Boeira
Franciele Alves da Silva	Vera de Oliveira Bahl
Gabriela Camacho Gomes	



**EXPERIÊNCIAS DE
ENSINO DE GEOGRAFIA**

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Maria de Lourdes Monteiro

CAPA
Marcos da Mata

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E79 “Estágio, formação e trabalho docente”: experiências das jornadas / cursos do
FOPE/Prodocência / organizadores: Angela Maria de Sousa Lima...
[et al.]. – Londrina : Eduel, 2014.
566 p. : il.

Vários autores.
Inclui bibliografia
ISBN: 978-85-7846-236-9

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. I. Lima, Angela Maria
de Sousa. II. Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura. III. Programa
de Consolidação das Licenciaturas.

CDU 371.13

O conteúdo dos textos é de responsabilidade dos seus autores.
O livro não pode ser vendido. Publicado com recursos públicos da CAPES.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	12
Margarida de Cássia Campos	

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA

O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	17
<i>Angela Maria de Barros Ferreira; Luzia Mitiko Saito Tomita</i>	

GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO COM A OBRA TERRA-VERMELHA .	28
<i>Leandro Garcia Niehues; Alice Yatiyo Asari</i>	

O DEBATE DO TEMA URBANIZAÇÃO ATRAVÉS DO JOGO SIMCITY	44
<i>Edson Vicente Rodrigues Júnior; Dalila Peres de Oliveira; Thiago Kiyoschi Igarashi Kikuchi</i>	

APRENDENDO GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS RITMOS MÚSICAIS	48
<i>Diego Ienke de Macedo; Felipe Di Flora Garcia; Flávio Henrique Navarro Hashimoto</i>	

REPRESENTAÇÃO DE ÁREAS VERDES DE LONDRINA: DA PRISÃO DO LUGAR À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL.....	53
<i>Fernando Henrique Medeiros de Moura; Heitor Matos da Silveira; Wagner Eikiti Suzuki da Cunha</i>	

A IMPORTÂNCIA DO MAPA NO COTIDIANO DAS PESSOAS: DEBATE DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA APLICADA NO COLÉGIO POLIVALENTE.....	67
<i>Marina Castilho Pradal; Thais Hayumi Suzumura; Victória Sampaio Rodrigues</i>	

DESIGUALDADES E TRABALHO DOCENTE

O TRABALHO DOCENTE EM DEBATE.....	75
<i>Margarida de Cássia Campos; Vitor Ferreira de Souza</i>	

JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS SOCIEDADES DE CONTROLE: DESAFIOS AO ESTÁGIO E AO TRABALHO DOCENTE	87
<i>Cezar Bueno de Lima</i>	

TRABALHO PEDAGÓGICO, PROLETARIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	100
<i>Maria José Ferreira Ruíz</i>	

DESENVOLVIMENTOS E DESIGUALDADES: CONEXÕES TEÓRICAS PARA UMA AGENDA POLÍTICA.....	112
<i>Fábio Akira Shishito</i>	

A QUESTÃO DO DESRECALCAMENTO: GUERREIRO RAMOS TINHA OU NÃO RAZÃO?	124
<i>Allan Caldas</i>	
A SOCIOLOGIA COMO FORMA DE INTERVIR NO MELHORAMENTO DA VIDA HUMANA: AS IDEIAS DE COSTA PINTO E AS DE GUERREIRO RAMOS LIDAS À LUZ DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CIÊNCIAS SOCIAIS E O MUNDO HOJE.....	142
<i>Maria José de Rezende</i>	
EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: DA PROPOSTA PRAGMÁTICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS AO PENSAMENTO FREIRIANO	177
<i>Washington Luiz Oliveira Júnior</i>	
O TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA FUNDAMENTAL? UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UESC.....	200
<i>Marcos Augusto de Castro Peres; Celina Rosa dos Santos; Wesley Ferreira</i>	
A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO COMO TEMA PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....	205
<i>Marcela de Oliveira Nunes; Mariana de Fátima Guerino</i>	
ENTRE HISTÓRIAS, O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS: ALGUMAS REFLEXÕES	215
<i>Lúgia Wilhelms Eras</i>	
O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS: A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA	229
<i>Tânia Welter; Tarcisio Brighenti</i>	
LENPES E ALGUMAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	244
<i>Ângela Maria de Sousa Lima; Adriana Cristina Borges; Angélica Lyra de Araújo; Diego Greinert de Oliveira; Jaqueline Fabeni dos Santos</i>	
RELATOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.....	260
<i>Célia Regina Vitaliano; Tamires Pereira Carvalho; Josiane Junia Facundo Almeida; Eromi Izabel Hummel; Aline Carmilita Machado; André Luis Onório Coneglia; Carla Cristine Tescaro Santos Lino</i>	

A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM MOTRICIDADE HUMANA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	272
<i>Ana Maria Pereira; Kátia Simone Martins Mortari; Marilene Cesário; Thiago Pelegrini</i>	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	282
<i>Christian Vieira de Souza; Ângela Pereira Teixeira Victória Palma</i>	
DIFERENTES REFLEXÕES SOBRE ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE	
ÉTICA: SUGESTÕES FILOSÓFICAS À DOCÊNCIA.....	295
<i>Américo Grisotto</i>	
O PROJETO DE UMA CIÊNCIA DA NATUREZA HUMANA: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO À FILOSOFIA DE DAVID HUME.....	312
<i>Claudiney José de Sousa</i>	
OS CLÁSSICOS DO PENSAMENTO POLÍTICO EM SALA DE AULA: O CONCEITO DE LIBERDADE COMO AUTODETERMINAÇÃO COLETIVA EM JEAN JACQUES ROUSSEAU E AUTODETERMINAÇÃO INDIVIDUAL EM MONTESQUIEU.....	330
<i>Renata Schlumberger Schevisbiski</i>	
DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES.....	347
<i>Rozelei Maria Codogno Vazez; Luciana Ferreira Matar; Thaise Fabrin Pontes Gomes</i>	
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	364
<i>Beatriz Carmo Lima de Aguiar; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALIANDO TEORIAS E PRÁTICAS.....	377
<i>Elaine Vieira Pinheiro; Mari Clair Moro Nascimento</i>	
PRÁTICAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR.....	389
<i>Jaqueline Fabeni dos Santos</i>	
AS MUDANÇAS NO PNLD E A QUESTÃO DA CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA.....	399
<i>Érica da Silva Xavier</i>	
APONTAMENTOS EDUCACIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	412
<i>Izabela Teodoro da Silva</i>	

SÍNDROME DE DOWN: METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS <i>Izabela Teodoro da Silva; Juliana Aparecida da Conceição</i>	425
VISÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PROJETO OFICINAS TEMÁTICAS II/PRODOCÊNCIA	433
<i>Adrieli da Silva Vieira; Fabiele Cristiane Dias Broietti; Rosana Franzen Leite; Simone Alves de Assis Martorano</i>	
DISSEMINAÇÃO DO PROJETO PRODOCÊNCIA/UEL E DIÁLOGOS ENTRE PARANÁ/MARANHÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS E PEDAGOGIA.....	441
<i>Ângela Maria de Sousa Lima; Angélica Lyra de Araújo; Adriana Regina de Jesus; José Antônio Ribeiro de Carvalho; José Domingos Cantanbede Silva</i>	
RELATOS E PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE ENSINO: ALGUNS REGISTROS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PRODOCÊNCIA	
METODOLOGIAS DE ENSINO E MAPAS CONCEITUAIS	461
<i>Drieli Sabó</i>	
INTRODUÇÃO À POLÍTICA ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO	465
<i>Samia Hanna Tannouri Quinhone</i>	
CULTURA CORPORAL E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	468
<i>Amegilda Neves de Almeida; Meire Orlando Serapião; Roberto Ferreira; Rosinir Galvão; Teresinha Pereira Barbosa</i>	
A DANÇA COMO INCLUSÃO SOCIAL	471
<i>Fátima Segrim de Freitas; Márcia Eliane Caetano Costa; Silvana de Fátima Moreno Vieira; Patrícia Solano de Oliveira; Vanda Fátima Vinhotte de Souza</i>	
ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR.....	472
<i>Annair Fernandes de Miranda Foristieri; Arivaldo Lins; Claudia Mendonça Portero; Elizabete Marquezi; José Donizete dos Santos; Luci Neiva Pizzaiia; Nancy Lins; Rosana Possébom Delgado Flenik</i>	
O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA INTELECTUAL] NO MERCADO DE TRABALHO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?.....	475
<i>Suzilene Covino</i>	
ARTE E INCLUSÃO.....	477
<i>Maria Helena Pereira da Silva; Osenilda Severina da Silva Baggio</i>	

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	479
<i>Edna Aparecida Trajano Caetano Alves; Ivonice Pereira dos Santos; Maria do Carmo Assis Diniz; Mônica Alessandra Cogo; Neuza Mendes Lopes; Solange Cristina Quintana; Solange Ortuno Mendes</i>	
BRINCANDO COM AS CORES.....	483
<i>Solange Ortuno Mendes; Edna Aparecida Trajano Caetano Alves</i>	
VALORIZANDO A CONTRIBUIÇÃO DOS NEGROS À ARTE DO BRASIL COMO CULTURA NA SALA DE AULA	487
<i>Maria Leonides Splendor</i>	
DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLAS E ESCOLAS DO CAMPO.....	491
<i>Adriana Casagrande Gobato; Antônia Aparecida Miquelassi Ausechi; Glivania Albertini Guerra; Maria Clodilde Bagatin; Marta Aparecida Bortholazzi Gowêa</i>	
INCLUSÃO E RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL] DO CEEBJA	494
<i>Ângela Maria Martins Dias; Larissa Takeda Camargo; Liria Yumiko Takeda Camargo; Márcia Maria Coutinho; Márcia Maria Venturelli; Zumária Cezar</i>	
RECURSO DIDÁTICO ADAPTADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL]	496
<i>Adriana de Sousa Fernandes Senborini; Aparecida de Cassia Souza Paulino; Cleidinéia Silveira Ferreira; Márcia Cristina Silveira; Nadir Martins da Silva; Neusa Maria Gomes de Oliveira; Rogério Julião Paulino</i>	
PLANEJAMENTO E CONFECÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS AO ENSINO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL] EM CONTEXTOS INCLUSIVOS.....	501
<i>Adalci Alves de França; Andressa Vicente; Georgea Renata Montresol Sanches Mório; Lígia Beltrame</i>	
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL]	503
<i>Suzilene Covino</i>	
WORKSHOP APAEANO-SETOR OFICINAS DE PRODUÇÃO.....	505
<i>Adriana Eik Mendes Paloco; Ana Paula Romagnolo Castro Ignácio; Emaculada Braz; Lucilena Aparecida Domingues; Marta Cecílio Silva; Nilza Maria dos Santos; Paulo Silvério Pereira</i>	

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: A INCLUSÃO EM DEBATE.....	509
<i>Adriana Eik Mendes Paloco; Ana Paula Romagnolo Castro Ignácio; Andréia da Silva Afonso; Elza Aparecida Vieira; Emaculada Braz; Lucilena Aparecida Domingues; Luzia Godoi Bueno; Marta Cecílio Silva; Nilza Maria dos Santos; Paulo Pereira Silvério; Rosânia Aparecida de Almeida; Sônia Maria Fávoro</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ESCLARECENDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	513
<i>Hélio Cruz Leão</i>	
EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	517
<i>Rosana Henriques Pinto Selvatici; Roseli de Oliveira da Silva</i>	
COMBATENDO O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR, BUSCANDO DESENVOLVER A ÉTICA, O RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA E A PLURALIDADE CULTURAL	519
<i>Cenira Andrade de Oliveira; Edilson Farias Ribeiro; Elizabete Lourenço; Luzia Aparecida Lima; Maria de Fátima Garla Sella; Vânia Regina Witzel Mansano; Valdirene Mazamboni</i>	
A EVASÃO ESCOLAR NO COLÉGIO EST. PROF ^a EUDICE RAVAGNANI DE OLIVEIRA.....	523
<i>Eliana Gomes de Oliveira; Adriana de Sousa Fernandes Senhorini; Nadir Martins da Silva; Neusa Maria Gomes de Oliveira</i>	
MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APLICAÇÃO DO JOGO KALAH.....	525
<i>Anita Maria Lonardoní; Maria José Lonardoní; Maria Olívia Moreno Alves de Paula; Zilva de Fátima Biondo Campaner</i>	
EDUCAÇÃO FISCAL.....	527
<i>Edna da Silva Pereira Volante; Noemia do Nascimento de Andrade; Rosângela Conte Silva</i>	
JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA.....	529
<i>Isabel Aparecida de Amorin Rossi; Maria Thereza de Oliveira Vieira</i>	
JOGOS DIDÁTICOS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA	532
<i>Catarina Araújo; Rosana Lial Maia Lima; Ormelinda Fernandes Dias</i>	
DE OLHO NO ÓLEO: COMPARTILHE ESSA IDEIA	535
<i>Maria de Lourdes Santana</i>	
METODOLOGIA DE ENSINO: O USO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA COM O LIVRO: LAGARTIXAS E DINOSSAUROS DE RUBEM ALVES.....	537
<i>Maria Cristina Lonardoní Lachner; Delma Sartori; Eliane Bagatim</i>	

O QUE EU ESCREVO?	540
<i>Elza Secco; Evelice Maria Bueno; Regiane Furlanetto</i>	
MUSEU E ESCOLA.....	541
<i>Maria Inês Teotonio Teixeira; Patrícia Frioli Nicolau; Suzeti Aparecida Juliani Martins</i>	
A IMAGEM ICONOGRÁFICA: A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL	544
<i>Edenilce Pivetta Fernandes; Vera Maria Naumes</i>	
VISITA AO MUSEU HISTÓRICO PADRE CARLOS WEISS	548
<i>Geni Zafalon de Gouveia; Magda Simone Guttler Freitas; Maria Helena Bolonbezi</i>	
DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA DOBRADURA	550
<i>Ernesto Volpato Júnior; Karina Fogaça Sanches; Micheli Lopes Ramires Bravo; Thais Cunha Ceccatto</i>	
MÍDIA E CINEMA: USANDO FILMES PARA INTRODUÇÃO DE CONTEÚDOS	552
<i>Dulcinéia Zamberlan; Elaine Lonardoni de Paula; Fernanda Assis de Almeida; Kelly Fernanda da Silva; Regina Solângela Zamberlan</i>	
OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATENDER A DIVERSIDADE	554
<i>Ariane de Paula Ferreira; Cristiane Vieira; Vânia Mara Loução</i>	
RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE GENERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA	556
<i>Nathaly Desirré Andreoli Chiari; Paula da Costa Van-Dal; Silmara Sartoreto de Oliveira</i>	

PREFÁCIO

O presente livro apresenta artigos de professores e estudantes dos mais diversos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, artigos de docentes convidados para os cursos de formação do Prodocência e relatos/propostas de práticas de ensino, organizados a partir de alguns registros produzidos pelos professores da Educação Básica do município de Londrina e região, durante estes mesmos cursos de formação continuada do Prodocência. Denota-se um esforço de unir as várias áreas de conhecimento que tem como propósito comum: a formação docente inicial e continuada com qualidade, tendo em vista a complexidade desta profissão no mundo moderno.

Nos últimos anos a Universidade Estadual de Londrina tem participado ativamente de vários projetos de incentivo/apoio à formação docente, financiados pela CAPES (PIBID, PRODOCÊNCIA, NOVOSTALENTOS, ODEBUC, LIFE, dentre outros) que tem sido significativamente importantes para ampliar e fortalecer a aproximação da universidade com os anseios e necessidades das escolas básicas. Também é possível apontar a potencialização de iniciativas locais, como as “Semanas de Sociologia” e a “Jornada de Humanidades”, realizadas em parceria com as escolas públicas de Ensino Médio, inicialmente empreendidas pelo LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), do curso de Ciências Sociais/UEL e agora organizadas sob a assessoria pedagógica de diferentes professores dos cursos de licenciaturas dessa universidade, com o objetivo de fomentar ainda mais essa parceria universidade/escola. É deste movimento docente que surgiu a maioria dos artigos e dos relatos apresentados nesta obra coletiva.

Este livro foi mais uma oportunidade para os cursos de licenciatura incentivarem a produção científica sobre educação entre os estudantes e ampliarem a disseminação dos saberes experienciais na formação de professores. Ao ler os artigos observa-se o esforço dos sujeitos que estão no “chão da escola”, que participam diretamente do processo de ensino e aprendizagem, seja ele o professor ou os alunos das licenciaturas, que juntos fazem desta instituição um espaço de reflexão e aprimoramento constante do trabalho docente.

Com a participação em projetos e oportunidades de formação inicial e continuada, os estudantes das licenciaturas ampliam e qualificam suas atividades na escola básica, como tem sido o exemplo dos planejamentos e o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, que sistematizam os saberes teóricos e práticos em forma de artigos científicos. Os professores se aproximam mais da universidade e refletem sobre as atividades que aplicam em sua prática educativa. Neste

sentido, tanto a escola se fortalece com a oportunidade de receber professores mais reflexivos e conhecedores da realidade escolar, quanto a qualidade dos cursos de licenciatura melhora, pois os futuros professores, mais integrados às necessidades e complexidades da prática docente desde o início da licenciatura, passam a repensar os caminhos desta prática educativa, que não se constrói por acumulação, mas por um trabalho processual e bastante comprometido de flexibilidade crítica. É este movimento que priorizamos no capítulo *Experiências de Ensino de Geografia*, pois, acreditamos que esta obra indica os caminhos, ou mesmo o início de uma prática que deu certo na formação inicial e continuada de professores.

As discussões, de diferentes áreas, sobre as particularidades do trabalho docente também é um dos focos deste livro na seção *Desigualdades e trabalho docente*. Defendemos que não tem como refletir sobre metodologias e linguagens apropriadas para cada momento da nossa prática educativa, sem pensar na natureza e nas condições do trabalho docente, os percalços da precarização e a desvalorização da profissão nas últimas décadas. Refletir sobre esse processo e a dimensão política do trabalho docente, também faz parte da formação de professores mais conscientes e mais reflexivos, afinal, imerso no debate coletivo sobre sua profissão, não pode abarcar apenas as discussões das práticas pedagógicas de sala de aula, mas permanecer atuante e atento à complexidade da luta política, contínua e necessária, pela melhoria das condições e do cotidiano do seu trabalho.

Na seção *Diferentes reflexões sobre estágio e formação docente* alunos de graduação, pós-graduação, professores do ensino superior e da Educação Básica revelam experiências desenvolvidas no estágio e na formação continuada de professores. Dentre as preocupações desse capítulo, destacamos a relevância da temática inclusão, tema geral escolhido, em consenso, pelos professores do Prodocência como gerador de todos os debates ao longo desses quatro anos de atuação do projeto.

Nos últimos anos várias legislações e documentos, em âmbito internacional, nacional e local, indicam a obrigatoriedade de uma escola para todos. A formação do professor precisa ser redimensionada neste sentido. Refletir como trabalhar em sala de aula a diferença e diversidade é uma questão urgente, tendo em vista que somos responsáveis por educar a todos, sem distinção e sem desigualdade. Levar os alunos a repensarem sobre suas próprias singularidades, respeitando a diversidade e buscando meios para amenizar desigualdades de todos os tipos, precisa ser um dos nossos objetivos se queremos uma educação mais democrática e de maior qualidade. É por isso que este livro apresenta práticas reflexivas sobre as várias metodologias/

linguagens, no sentido de contribuir para o debate de uma escola mais inclusiva, mais humana e mais democrática e não apenas integradora.

A seção “Relatos e propostas de práticas de ensino: alguns registros produzidos pelos professores da educação básica durante os cursos de formação continuada do Prodocência” evidencia a importância da relação teoria/prática e da aproximação universidade/escola de Educação Básica. Muitos professores que atuam na Educação Básica e que participaram do curso de formação anual do Prodocência fizeram questão de publicar suas experiências a partir da escolha de algumas temáticas discutidas ao longo dos cursos. São relatos e propostas iniciais de práticas de ensino que consolidam a importância da integração entre a universidade e a educação básica na formação continuada de professores.

Em síntese, a obra reúne registros relevantes que nos permitem refletir sobre o sentido da escola pública, do trabalho pedagógico e do estágio na formação inicial de professores, propondo formas de intervenção/atuação nas escolas, com vista a um trabalho mais interdisciplinar, apontando metodologias, recursos didáticos e discussões teóricas, ao mesmo tempo em que pretende discutir, de diferentes modos, os persistentes desafios das desigualdades socioeducativas, da inclusão/exclusão, partilhando experiências de ensino/pesquisa/extensão sobre a educação, com professores da Educação Básica, licenciandos, formadores de professores na universidade e egressos de cada licenciatura. Afinal, este foi o objetivo geral que nos moveu a organizar a proposta do Projeto Prodocência nesta universidade.

Por fim, acredita-se que a leitura dessa obra servirá para aqueles que desejam a construção permanente de uma educação pública que possa contribuir, de forma decisiva, para a formação mais crítica dos diferentes sujeitos. A obra se torna possível pela recriação de espaços de debate, nas escolas e na universidade, que agregaram estudantes das licenciaturas, professores das escolas de Educação Básica e das universidades, comprometidos em dialogar sobre as possibilidades de pensar/fazer práticas educativas que visem o exercício pleno da cidadania, tendo como meta potencializar a melhoria das condições de aprendizagem de alunos que esperam encontrar na escola pública saberes e metodologias que sejam capazes de transformar suas vidas, ampliando todos os dias suas leituras e seus conhecimentos de mundo, pois só assim podemos garantir ao menos mais possibilidades de uma intervenção significativa em suas realidades.

Margarida de Cássia Campos
Professora do curso de licenciatura em Geografia da Universidade
Estadual de Londrina



ESTÁGIO, FORMAÇÃO e TRABALHO DOCENTE:

EXPERIÊNCIAS DAS JORNADAS/CURSOS DO FOPE/PRODOCÊNCIA

ORGANIZADORES:

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE
ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA
ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA
ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO
CARLOS ALBERTO ALBERTUNI
CÉLIA REGINA VITALIANO
ENIO DE LORENA STANZANI FABIANE CRISTINA ALTINO
HELENA ESTER MUNARI NICOLAU LOUREIRO
JEANI DELGADO PASCHOAL MOURA
LUZIA MITIKO SAITO TOMITA
MARILENE CESÁRIO
REGINA CÉLIA GUAPO PASQUINI
SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA



OTRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Angela Maria de Barros Ferreira¹

Luzia Mitiko Saito Tomita²

Contextualizando

Estudos recentes exaltam a aprendizagem significativa como forma de aproximação entre aluno e conteúdo, pois ao observar, vivenciar, participar e analisar situações reais o discente percebe o conhecimento como forma de compreensão da realidade e visualiza formas de enfrentamento das desigualdades, desenvolvendo a criticidade necessária para a intervenção como cidadão. Ronca (1994) salienta que é através do cotidiano que os conhecimentos historicamente acumulados serão transformados em conteúdos escolares e permitirão uma maior compreensão da realidade. O autor destaca que a “teoria de ensino terá como tripé: a realidade local, a estrutura cognitiva de cada aluno e a identificação dos conceitos amplos e fundamentais das diversas áreas do conhecimento”. Com a finalidade de indicar e discutir estratégias e instrumentos que colaborem para a efetiva aprendizagem destacamos o trabalho de campo como ferramenta motivadora, dinâmica e produtiva para a sistematização do conhecimento. Como graduandos do PARFOR Geografia da Universidade Estadual de Londrina, tivemos experiências que poderiam ser aplicadas no Ensino Fundamental e Médio. Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo levantar sugestões metodológicas que privilegiem a participação dos alunos e que utilizem o trabalho de campo como recurso de investigação e pesquisa, deixando os conteúdos da disciplina de Geografia concretos e significativos.

Introdução

A Geografia como disciplina na escola pública pode levar o aluno a pensar sobre o mundo e sua função como cidadão crítico. Esse “mundo”, não

¹ Aluna do PARFOR Geografia da Universidade Estadual de Londrina; professora da Educação Básica da rede pública do Estado do Paraná. Contato: barrosangela.maria@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina; Departamento de Geociências; membro do FOPE/Prodocência. Contato: lutomita@yahoo.com.br

está literalmente relacionado ao planeta Terra, mas as concepções através das quais se constrói a sociedade e o próprio espaço. O trabalho de campo é um importante instrumento para que o aluno possa refletir sobre o espaço e as transformações que o tempo e a ação humana podem realizar. Entende-se que

Dentre várias técnicas utilizadas no ensino de Geografia, considera-se o trabalho de campo, uma atividade de grande importância para a compreensão e leitura do espaço, possibilitando o estreitamento da relação entre a teoria e a prática. O alcance de um bom resultado parte de um planejamento criterioso, domínio de conteúdo e da técnica a ser aplicada (TOMITA, 1999, p.13).

O professor deve planejar o trabalho de campo de forma que o aluno esteja motivado a olhar com atenção, registrar opiniões e ouvir as explicações sobre os conteúdos que se pretende ensinar. A organização dessa atividade prática necessita de constante orientação, desde a escolha sobre o percurso até a análise do que foi visto. Além da observação detalhada dos locais visitados é necessário registro escrito e fotografado, pois após a execução do trabalho de campo a utilização do registro e as fotografias tiradas podem contribuir para a análise mais aprofundada dos assuntos abordados.

As imagens facilitam o desenvolvimento dos conceitos básicos da Geografia e a compreensão das relações sócio espaciais, pois permitem ao discente observar detalhadamente, analisar e discutir sobre a representação visual dos conteúdos. Enfim, possibilita o entendimento de diversas temáticas geográficas em distintas formas de abordagem. Para Travassos (2001), a fotografia pode ser entendida como “uma fonte infinita de dados, fatos e informações, transformando-se por isso, em um poderoso instrumento de ‘materialização’ de lugares nunca antes visitados por alguns”. A fotografia acrescenta aos textos e outras fontes de informações geográficas um caráter dinâmico e motivador da aprendizagem, mas cabe ao docente instigar o aluno a ter uma postura analítica sobre o conteúdo que se pretende ensinar. Conforme orientam Asari, Antonello e Tsukamoto (apud MUSSOI, 2008, p. 9) é preciso levar em consideração que “uma mesma imagem sempre terá interpretações significativas diferenciadas entre dois ou mais observadores, mesmo a realidade registrada sendo fixa ou imutável.” Os trabalhos de campo realizados na faculdade abrem um leque de alternativas para a assimilação dos conteúdos de forma sistemática e prática, porém cabe aos futuros docentes da área adaptá-los à faixa etária da turma. Os objetivos devem ser claros, organizados e adequados ao que se pretende ensinar. Assim ao propor uma reflexão sobre a função das aulas práticas no trabalho pedagógico, é indispensável enfatizar

os conhecimentos que serão construídos e os passos que os concretizarão. O presente artigo narra e analisa os trabalhos de campo propostos ao PARFOR Geografia com a intenção de difundir a importância da relação teoria/prática/teoria no processo ensino-aprendizagem.

Aprendizagem significativa e interdisciplinaridade

Estabelecendo o trabalho de campo como ferramenta de observação e análise de saberes reais e palpáveis, não seria possível desvincular do mesmo seu carácter interdisciplinar, pois articula saberes de várias disciplinas na compreensão crítica do espaço, fornecendo parâmetros para se conseguir uma aprendizagem mais eficaz e significativa. A respeito do tema aprendizagem significativa, Gomes et al. (2008, p.107) explica que David Ausubel propôs uma teoria explicativa do processo de aprendizagem baseada na cognição e no conhecimento cotidiano, os conteúdos escolares se integrariam aos conhecimentos prévios nomeados de *subsunçores*, “os quais funcionam como “âncoras”, propiciando tanto a aprendizagem, quanto o crescimento cognitivo dos indivíduos”.

Desta forma, o processo de construção do conhecimento se dá de forma individualizada e correlacionada com a aprendizagem prévia, que o sujeito carrega em seu repertório cognitivo. Torna-se claro que a utilização das experiências trazidas por cada estudante é fundamental para que a ancoragem de conteúdos se dê de forma efetiva e duradoura, consistindo, assim, em aprendizagem significativa (GOMES et al., 2008, p.107).

Os conteúdos escolares estariam recheados de conceitos já conhecidos e que tornariam a aprendizagem mais dinâmica e real para o discente, possibilitando a estruturação de significados a partir de uma sequência hierárquica, ou seja, do mais simples (que é conhecido) para o mais abstrato (que se pretende conhecer e aprofundar), construindo um conhecimento mais sólido e expressivo. Não significa desarticular o saber em partes menores, pelo contrário, se pretende valorizar o conhecer como qualidade humana que se amplia e adquire consistência progressivamente. Moreira (et al) esclarece que;

os meios usados na construção desse conhecimento são variados, merecendo destaque que (1) diferenciação progressiva é o princípio pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários. Essa ordem de apresentação corresponde à sequência natural da consciência, quando um ser humano é

espontaneamente exposto a um campo inteiramente novo de conhecimento; e (2) reconciliação integrativa que é o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para esporar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes (2005, p.30).

O professor como mediador do conhecimento deve fazer a ponte entre os conhecimentos assistemáticos e os sistemáticos, utilizando para tanto instrumentos, métodos, metodologias e recursos didáticos pedagógicos, de forma a possibilitar ao discente o pleno desenvolvimento de seu potencial cognitivo, pois;

[...] a aprendizagem significativa é um processo cognitivo no qual o conceito de mediação está plenamente presente, pois para que haja aprendizagem significativa é necessário que se estabeleça uma relação entre o conteúdo que vai ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, seja uma imagem, um conceito ou uma proposição (RONCA, 1994, p. 92).

Um recurso bastante relacionado a aprendizagem significativa é o mapa conceitual que seria um auxílio para organização de significados, conceitos e definições de estudo, cuja intenção é a integração, a articulação de ideias individuais ou coletivas sobre um ou mais assuntos, conteúdos ou informações. A partir do trabalho de campo os alunos poderão ser desafiados a desenvolver um diagrama (mapa conceitual), contendo suas concepções sobre o que foi pesquisado, aprendido, analisado ou observado, agregando conteúdos da Geografia e de outras disciplinas de forma contextualizada. A interdisciplinaridade não é um processo isolado e individual, mas uma construção coletiva no ambiente escolar que destaca a relevância de cada disciplina na estruturação do conhecimento sistematizado e na constituição de um saber mais expressivo e relevante. Nas Diretrizes Curriculares de Geografia é enfatizado que;

Sempre que possível o professor deverá estabelecer relações interdisciplinares dos conteúdos geográficos em estudo, porém, sem perder a especificidade da Geografia. Nas relações interdisciplinares, as ferramentas teóricas próprias de cada disciplina escolar devem fundamentar a abordagem do conteúdo em estudo, de modo que o aluno perceba que o conhecimento sobre esse assunto ultrapassa os campos de estudo das diversas disciplinas, mas que cada uma delas tem um foco de análise próprio (2008, p. 76).

Os conteúdos das diversas disciplinas escolares se fundem no contexto social em que a escola, os docentes e os discentes estão inseridos e, cuja função, é proporcionar mecanismos para a atuação crítica no desenvolvimento de uma sociedade igualitária. Edgar Morin (apud THIESEN 2007, p. 88 e 89), compreende que só a reflexão sobre a realidade pode arrojara renovação do pensamento rumo a “contextualização, a articulação e a interdisciplinaridade, do conhecimento produzido pela humanidade”. Para ele,

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo em que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (apud THIESEN 2007, p. 88 e 89).

Refletindo sobre a citação acima, é relevante ressaltar que a Geografia deve propiciar a apreciação do contexto, examinando a construção e utilização do espaço como reflexo de conjunturas históricas, sociais, econômicas e políticas. Assim, os fatos não ocorrem isoladamente, mas emaranhados, entrelaçados a outras situações importantes que lhes elucidam, daí a necessidade de inter-relacionar, interdisciplinar, almejando a totalidade. Conforme Thiesen;

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, possibilitando uma formação mais crítica, criativa e responsável (2007, p. 96).

Prevendo uma escola incluída num mundo em constante transformação social, humana, física e estrutural, é necessário pensar em novas formas de aprender e ensinar, processos que garantam o sucesso da prática pedagógica

no estabelecimento de uma aprendizagem crítica e válida aos anseios atuais.

Relatos sobre o trabalho de campo no ensino de Geografia

Em todas as disciplinas dos módulos I e II do PARFOR Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) foram ministradas aulas práticas sobre os conteúdos estudados. Em Geografia Urbana percorremos alguns pontos da cidade de Londrina (centro e arredores, bairro industrial, conjuntos habitacionais, áreas descentralizadas, condomínio fechado entre outros) observando suas características, especificidades, diferenças e semelhanças. Percebemos como se organiza o espaço urbano e como os agentes sociais representados pelos proprietários dos meios de produção (especialmente industriais), proprietários fundiários, promotores imobiliários, Estado, grupos sociais excluídos produzem e consomem o espaço.

Refletimos sobre a segregação discutida por Roberto Lobato Corrêa em seu livro Espaço Urbano e que, ao que percebemos, está presente em todas as cidades (grandes, médias ou pequenas) e que é determinada por diversos fatores (sociais, políticos, culturais, econômicos, entre outros). Debates sobre a função da cidade na organização do espaço geográfico, as relações de poder estabelecidas pelo capitalismo e a repercussão na vida dos habitantes urbanos. Para empregar essa vivência na prática pedagógica da Educação Básica é necessário adaptar as reflexões para possibilitar a melhor compreensão de conteúdos como “A formação, o crescimento das cidades, a dinâmica dos espaços urbanos e a urbanização” que são sugeridos para o Ensino Fundamental. Os alunos podem fotografar pontos específicos do lugar onde moram e fazer a comparação com fotos antigas do mesmo local, analisando o processo de urbanização e suas motivações.

Outro ponto de discussão é o desenvolvimento econômico da cidade e os fatores que contribuem para a urbanização dos lugares, relacionando o tema com a questão das migrações internas, bem como dos movimentos pendulares da população. O debate acerca dos problemas urbanos tanto infra estruturais quanto sociais permite a análise crítica proposta pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e incentiva os educandos a pensar geograficamente o seu espaço cotidiano. A interdisciplinaridade poderá ocorrer através das áreas de História (observação das transformações ao longo do tempo), Artes (a fotografia como expressão artística e detalhista do lugar), Português (a produção escrita de relatórios e cadernos de campo) e Ciências (a saúde da população e a infra estrutura urbana).

Na disciplina de Cartografia caminhamos pelo campus da faculdade,

medindo distâncias usando, como unidade de medida, os passos e nos orientando pela bússola. Depois, desenhamos em papel quadriculado, utilizando escalas, o caminho percorrido. Também empregamos o GPS para demarcar pontos no espaço do campus e fizemos novamente a planificação. Essa atividade é aplicável em sala de aula da Educação Básica, proporciona interesse e atenção e, o mais importante, favorece a aprendizagem significativa não só dos conteúdos de Geografia, mas de assuntos pertinentes à Matemática como os sistemas de medidas, as noções de localização no plano cartesiano, proporção e os cálculos que envolvem as quatro operações. Nas Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado do Paraná (2008, p.79) é ressaltado que “o uso da linguagem cartográfica, como recurso metodológico, é importante para compreender como os fenômenos se distribuem e se relacionam no espaço geográfico” em que o trabalho com a cartografia deve ser constante durante toda a Educação Básica, privilegiando a leitura e interpretação crítica dos espaços locais ou distantes.

Ainda nas Diretrizes (2008, p. 83) “propõe-se que os mapas e seus conteúdos sejam lidos pelos estudantes como se fossem textos, passíveis de interpretação, problematização e análise crítica”, isso nos permite concluir que o exercício da reflexão e da análise é um dos grandes objetivos do ensino da Geografia nas escolas do Estado do Paraná.

Na área de Geologia visitamos o Parque Estadual do Guartelá, onde observamos a paisagem, a altitude, as formações geológicas constituídas pelos arenitos da Formação Furnas de diversas cores, argilas, “marmitas”, diques de diabásio e os resultados da ação do intemperismo nas rochas da região. Em Tibagi e Ponta Grossa observamos os afloramentos de fósseis, as camadas sedimentares de Folhelhos (Formação Ponta Grossa) com presença de fósseis, dique diabásio com intemperismo. A caminho da Serra do Mar, atravessando a serra de São Luís do Purunã foi possível observar as escarpas e a passagem do Segundo para o Primeiro Planalto. No litoral paranaense, na visita ao manguezal foi analisada sua localização, formação, vegetação e dinâmica. Seguidamente, na Praia do Cristo, em Guaratuba, vimos os afloramentos contendo rochas ígneas de composição basálticas e graníticas, rochas metamórficas e diques, analisando a ação do intemperismo físico e químico.

Como parte do trabalho de campo foi confeccionada uma caderneta de notas com as observações de campo, análises da geologia com bases na teórica estudada e finalmente foi produzido um banner que foi apresentado na Semana de Ensino de Geografia da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Formações rochosas são comuns em diversos locais, então é possível realizar um campo de Geologia, a caderneta de campo e a confecção

de cartazes contendo fotos e informações sobre os assuntos estudados é uma boa alternativa de avaliação, porque admite entender as abstrações, dúvidas e compreensão dos educandos em relação aos conteúdos.

O envolvimento das disciplinas de Ciências, Arte e Português se torna essencial para a compreensão dos processos químicos e físicos sofridos pelas rochas, a organização visual dos cartazes e a escrita resumida sobre o trabalho proposto. Nas disciplinas de Geomorfologia e Pensamento Geográfico-Ensino de Geografia foi proposto, como encerramento do período letivo, um trabalho de campo em Bonito (município turístico do Mato Grosso do Sul) onde nos maravilhamos com as belezas naturais (rios, cavernas, vegetação, relevo entre outras). Estudamos a estrutura das cavernas, nos surpreendemos com a perfeição da Gruta da Lagoa Azul, com a transparência das águas provocada pelo calcário, simplesmente inesquecível! Não seria possível propiciar tamanha emoção aos nossos alunos de escola pública, lembrando que aqui mesmo, em cidades da nossa região há lugares maravilhosos e impressionantes que precisam ser valorizados.

O ensino de Geografia aliado a Educação Ambiental deve começar pela valorização das belezas naturais locais e regionais, visitar uma cachoeira, um rio, olhar o relevo são atitudes que motivam a aprendizagem e abrangem conteúdos da área de Ciências, Biologia, Química, Física e outras interdisciplinarmente. Na disciplina de Pedologia analisamos os tipos de solo em laboratório e no campo, conhecemos a fazenda escola da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Conhecemos os tipos de solo do norte do Paraná por meio da prévia classificação dos solos pela cor e textura. Esse tipo de atividade chamaria a atenção dos alunos e poderia relacionar as questões sobre o valor comercial da terra em função dos tipos de solos e sua localização, envolvendo a disciplina de Matemática através da relação econômica entre produtores, indústria, capital financeiro e comércio, bem como as Ciências por meio das análises químicas e físicas feitas em laboratório.

Na disciplina de climatologia visitamos a Estação Meteorológica da UEM, conhecemos os aparelhos de perto e verificamos como são feitas as medições. Todavia para observar o tempo podemos olhar o céu, registrar diariamente nossas impressões e conferi-las com as previsões dos meios de comunicação. O registro pode ser por meio de gráficos, tabelas, desenhos e fotografias aproveitando compreensões adquiridas nas aulas de Matemática e Artes. Por fim, em Geografia Agrária, o trabalho de campo teve como objetivo conhecer a realidade dos agricultores do município de Faxinal que cultivam frutas, além de tomate, pepino e outros produtos (em estufas). Também

visitamos uma grande propriedade que possuía máquinas modernas. Para pesquisar sobre o assunto foi preparado um questionário que buscava saber desde o histórico do lavrador e de sua propriedade até sua renda e estrutura econômica.

Outra forma de investigação feita pelos estudantes da graduação foi a observação do sítio e a conversa informal com o dono e sua família. Em sala de aula foram levantadas opiniões sobre a estrutura fundiária brasileira e os subsídios governamentais para agricultura familiar, também foi aberto um debate sobre as dificuldades do homem do campo e suas perspectivas frente à agricultura brasileira. Percebeu-se através da visita às propriedades familiares que a maioria dos produtores está feliz com os resultados do trabalho no campo. Eles relatam uma melhora significativa em relação às políticas públicas, porém esperam ainda mais do Estado, como a ampliação dos valores para repasse do Programa Compra Direta. Observou-se que os proprietários estão bem instruídos quanto às novas formas de melhorar a produção, os programas de financiamento e a organização em cooperativas.

A EMATER (Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural) por meio de seus agrônomos tem auxiliado e apoiado os produtores. Como a economia da nossa região é basicamente agrícola, há fácil acesso aos produtores, portanto visitá-los e entrevistá-los acarretaria num grandioso conhecimento sobre o espaço rural e modernização da agricultura, as relações entre o campo e a cidade na sociedade capitalista que são conteúdos sugeridos nas Diretrizes Curriculares do Paraná. Incluindo nesse trabalho conhecimentos adquiridos por meio da Matemática (administração financeira), Sociologia (movimentos sociais), Ciências e Biologia (formas de melhorar a produção), Química (insumos agrícolas e produção rural) e outros temas que envolvem conteúdos escolares. A conexão entre teoria e prática no ensino de Geografia e em outras áreas do conhecimento oferece um novo olhar sobre o tema de estudo. Nas palavras de Silva e Antonello;

Na possibilidade do trabalho de campo estar integrado a outras disciplinas pode suscitar nos alunos a descobertas fantásticas, pois eles começam a relacionar os fatos, há uma troca de experiências, na qual podem colocar seus conhecimentos, enfim se estabelece uma interação, não só entre professor-aluno, mas também professor-aluno-objeto (2009, p.177).

Considerações Finais

O relato apresentado demonstra que o trabalho de campo abre

oportunidades para sistematizar e avaliar conteúdos, porque exige dos discentes atenção, observação, participação, organização, pesquisa, produção escrita, ilustração e tantas outras ações pedagógicas que favorecem o conhecer, o criar e o criticar. Dentre os principais desafios dos professores está a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que, interdisciplinarmente favoreça a aprendizagem significativa. Desta forma, o trabalho de campo é um instrumento capaz de motivar e favorecer a assimilação dos conteúdos. Como educadores é essencial estabelecermos a relação teoria/prática/teoria para facilitar a aprendizagem e motivar os alunos a desvendar o fascinante mundo da Geografia. Portanto, toda investigação voltada para a pesquisa de campo abre oportunidade para que se efetive a apropriação dos conteúdos escolares, não só da Geografia, mas também, de outras áreas, permitindo à educação um caráter interdisciplinar.

A relação entre os conhecimentos cotidianos do aluno e os conteúdos escolares é verificada durante o processo de desenvolvimento do trabalho de campo, pois o professor faz a mediação entre o que é observado, estudado e analisado com as experiências cotidianas dos educandos, propondo a esses a possibilidade de compreensão da realidade por meio do conhecimento sistemático. Consequentemente, o trabalho de campo facilita a aprendizagem significativa porque investiga, relaciona e contextualiza fatos, permitindo reelaboração de conceitos e a construção do saber científico.

Referências

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H.; *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

CORRÊA, R. L. *O Espaço Urbano*. São Paulo: Ed. Ática, 4ª edição, 2002.

GOMES, A. P. et al. A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 32, nº. 1, Mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022008000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2013.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. *Aprendizagem significativa - teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2005.

MUSSOI, A. B. *A Fotografia como Recurso Didático no Ensino de Geografia*. 2008. Artigo (PDE), Geografia, Unicentro, Irati. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica*. Curitiba, 2008.

RONCA, A. C. C. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, dez. 1994. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2013.

SILVA, C. A. F.; ANTONELLO, I. T. Estudo da paisagem no Ensino Fundamental: O trabalho de campo como instrumento de conhecimento geográfico. In: TORRES, Eloíza Cristiane et. al. *Múltiplas Geografias: ensino, pesquisa e reflexão*. Vol. 6. Londrina: Midiograf, 2010. p. 165-192.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. *Revista do Departamento de Geociência*, Londrina, v. 8, n.1, p. 13-15, jan/jun 1999.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *PerCursos*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan/jun. 2007. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1541/1294>. Acesso em 26 jul. 2013.

TRAVASSOS, L. E. P. A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. ISSN 1519, v.1, n. 2, 2001. Disponível em <http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/fotografia.pdf>. Acesso em 18 jul. 2013.

GEOGRAFIA E LITERATURA: UMA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELOS EDUCANDOS DO ENSINO MÉDIO COM A OBRA TERRA-VERMELHA

Leandro Garcia Niehues¹

Alice Yatiyo Asari²

Contextualizando

Terra-vermelha é uma obra literária de autoria de Domingos Pellegrini com grande valor e fundamental para o conhecimento e compreensão da ocupação e transformação do espaço geográfico do Norte do Paraná, especificamente de Londrina. O objetivo desta pesquisa foi propor a utilização da obra Terra-vermelha como ferramenta de ensino/aprendizagem de Geografia e possibilitar ao educando discutir e investigar o dinamismo geográfico. A metodologia empregada é baseada no levantamento e seleção de bibliografias que instrumentalizam os temas abordados, na análise da obra literária escolhida e suas relações com o estudo sobre o Norte do Paraná e Londrina, nos recortes temáticos da obra literária como material didático-pedagógico, na aplicação deste material elaborado aos educandos do ensino médio e na avaliação dos resultados obtidos. A partir da análise dos resultados foi demonstrado que o auxílio da Literatura para o ensino de Geografia se destaca como um importante instrumento para a contribuição dos saberes da Geografia do Norte do Paraná e Londrina.

Introdução

Esta pesquisa tem a intenção de contribuir para o estudo da formação territorial do Norte do Paraná e Londrina utilizando como instrumento de ensino/aprendizagem a obra literária Terra-vermelha, de autoria de Domingos Pellegrini. A obra literária mencionada contribui para o conhecimento de cenários encontrados no interior de São Paulo e, principalmente, no Norte do Paraná, Londrina, permitindo compreender os processos de produção do espaço geográfico e a complexidade social, espacial e ambiental que lhe é

¹Especialista em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: niehueslg@yahoo.com.br.

² Professora Doutora do Depto. de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. Contato: yasari@uel.br.

inerente. Nesta obra literária, o autor apresenta o modo de vida, abrangendo os fatos daquela época e suas mudanças no decorrer do tempo, entre as décadas de 1920 e 1980.

A proposta do uso da leitura e interpretação desta obra visa auxiliar a compreensão dos fatores históricos e geográficos e os atores que modelaram o Norte do Paraná e Londrina desde o processo de ocupação possibilitando assim, a oportunidade de imaginar e conhecer fragmentos da história e do espaço geográfico nos remanescentes lugares em registros ainda possíveis de investigação. Deste modo, pode-se dizer que por meio da obra literária mencionada o leitor/educando é levado a compreender as transformações realizadas pela ação do homem no espaço em distintas temporalidades.

A partir dessas considerações estabeleceu-se o objetivo desta pesquisa que foi analisar as possibilidades de utilizar a obra literária Terra-vermelha como instrumento de ensino/aprendizagem de Geografia, com a intenção de demonstrar a sua relevância para a compreensão do espaço geográfico do Norte do Paraná e Londrina. Para alcançar este objetivo a pesquisa teve como foco discutir o processo de ocupação do território do Norte do Paraná, investigar as transformações do espaço comparando o presente com o passado abordado na obra possibilitando a compreensão do dinamismo geográfico, buscando colaborar com os estudos desta região, destacar a contribuição de textos literários para o processo de ensino/aprendizagem de Geografia e interpretar as diversas espacialidades e suas temporalidades no ensino de Geografia. As etapas realizadas no desenvolvimento do trabalho foram: levantamento e seleção de bibliografia (pesquisa bibliográfica) que instrumentaliza a Literatura no ensino de Geografia; leitura e análise da obra literária escolhida e suas relações com o estudo sobre o Norte do Paraná e Londrina; fragmentos da obra utilizados como recurso didático-pedagógico para trabalhar o conteúdo geográfico; aplicação do material desenvolvido em oficinas junto aos alunos do ensino médio; avaliação e interpretação dos resultados obtidos.

Destaca-se que os resultados desta pesquisa foram por meio de uma oficina ministrada no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da UEL) em Londrina. O foco geral desta oficina foi a construção do espaço geográfico do Norte do Paraná, especificamente Londrina, em distintas temporalidades, o processo de ocupação do território do Norte do Paraná, o remodelamento do espaço pela ação do homem, ou seja, as transformações da paisagem ao longo do tempo.

Ensino de Geografia e Literatura

A utilização da Literatura no ensino de Geografia não é um recurso didático que se apresenta como sendo de caráter inovador. Na década de 1940, a Geografia já mostrava interesse pela Literatura para contribuir no processo de ensino/aprendizagem. A riqueza de conteúdos geográficos presentes dentre os mais variados tipos de Literatura enaltece a ideia dos geógrafos a respeito da sua importância na contribuição dos estudos geográficos. Desta maneira Lima apresenta que:

O interesse pelos estudos das obras literárias sob uma abordagem geográfica não é recente. Desde a década de quarenta, os geógrafos franceses já manifestavam suas ideias no sentido de valorizar e recuperar a imensa riqueza de cunho geográfico que reside nos romances, contos, poesias, crônicas, entre tantos outros gêneros literários. (2000, p. 9).

O uso da Literatura no ensino de Geografia foi ganhando mais espaço e relevância ao longo do tempo. Atualmente, percebe-se uma crescente produção de textos relacionando a Literatura e a Geografia como uma forma de desenvolver os conceitos geográficos como espaço, região, território, paisagem e lugar utilizando uma linguagem poética, diferente da científica. A Literatura dá a oportunidade de conhecer a Geografia por outro ponto de vista e pode orientar a um olhar crítico dos fatos. Diversas obras literárias são importantes ferramentas de contribuição para a assimilação da Geografia pelo leitor. A Literatura permite ao leitor se aproximar e revelar lugares vivenciados na obra em um determinado tempo e espaço. Muitas vezes, na prática do ensino o educador não busca trabalhar com outras ferramentas e fica apenas ensinando de uma maneira tradicional que não traz resultados favoráveis, ou seja, vinculado somente ao giz e ao quadro de giz e ainda mais com discurso sem diálogos baseados em livros didáticos. Ponce e Moura ressaltam a respeito disto no ensino de Geografia:

Entende-se que ensinar e aprender Geografia é um desafio, tanto para o professor como para o aluno e por isso não se pode restringir à exposição do professor, à leitura do livro didático, à memorização de conceitos ou às respostas de questionários [...]. (2005, p. 48).

Em se tratando de resultados no processo de ensino/aprendizagem é importante ressaltar que o uso da Literatura no ensino de Geografia

pode propiciar mais facilidade e melhor assimilação dos conhecimentos. A Literatura permite que o leitor consiga interagir com a obra, leva a compreender determinados fenômenos antes não entendidos por existir certas barreiras e dificuldades no entendimento dos fatos. A respeito da não cientificidade da Literatura, Oliveira e Asari (2010, p. 20) destaca que “as obras literárias constituem-se de textos não científicos, entretanto, podem ser portadores de caráter geográfico na descrição de seus cenários, auxiliando o professor de Geografia a trabalhar a produção do espaço regional”. Como observa-se, a Literatura leva os alunos a se aproximarem dos fenômenos geográficos, portanto, pode-se dizer, que o educador possui mais uma ferramenta eficiente para a aprendizagem de conteúdos geográficos e os educandos mais uma maneira interessante de estudar e entender a produção do espaço geográfico. O educador pode utilizar a Literatura no ensino de Geografia para trabalhar diversos conteúdos, desde que a obra seja apropriada para compreender tais assuntos. Cabe ao educador determinar qual o foco ou objetivo que remeta ao educando. Bastos ressalta que o educador pode trabalhar com obras literárias em diversos propósitos no ensino de Geografia:

A literatura, em seus diversos gêneros, pode ser instrumento mediador para a compreensão dos processos de produção e organização espacial; dos conceitos fundamentais à abordagem geográfica e, também instrumento de problematização dos conteúdos. (apud PARANÁ, 2008, p. 84).

Desta maneira, salienta-se que a Literatura como instrumento mediador no processo de ensino/aprendizagem pode ajudar o educando a entender a produção e a organização do espaço geográfico, como também os conceitos e a problematização dos conteúdos. Para isto é necessário que o educador conheça as obras literárias a serem trabalhadas, os conteúdos nelas contidas e os objetivos definidos e claros com vistas a aprendizagem dos educandos. Para chegar-se a alguns resultados, como por exemplo, a ideia de pesquisar sobre a Geografia ou o conhecimento assimilado devido a leitura de uma obra literária é necessário que a ciência geográfica aproxime-se cada vez mais da Literatura, pois é um rico instrumento a ser utilizado e a Geografia é uma das ciências mais próximas da Literatura. É importante ressaltar sobre a representação do espaço que a Literatura remete, no qual permite desenvolver vários conteúdos da Geografia. Pela Literatura pode-se abordar os conceitos geográficos, questões socioeconômicas e ambientais em diferentes espacialidades e temporalidades. A Literatura permite ao leitor, ao educando em especial, compreender o mundo em que vivemos. As obras literárias carregam juntas diversas formas

de representação do espaço geográfico. Isto facilita a interação e o diálogo com a Geografia e conseqüentemente no aprofundamento de determinados fenômenos.

Fragmentos da obra literária transformados em textos didático-pedagógicos de Geografia

Para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de Geografia utilizando a obra literária Terra-vermelha esta pesquisa enfatiza a necessidade de selecionar e trabalhar trechos desta Literatura onde são encontradas interessantes abordagens referentes a conteúdos geográficos. Estes trechos escolhidos formam, portanto, um conjunto de fragmentos da obra transformados em textos didático-pedagógicos para o ensino de Geografia que melhor se adequa ao objetivo proposto desta pesquisa. A seguir, apresentam-se estes fragmentos e suas contribuições ao ensino de Geografia que foram aplicados nas oficinas:

Fragmento 1

O outro apontou um pedaço de clareira aparecendo longe, alguns ranchos soltando fumaça. No alto da última colina, pararam para ver o povoado enfumaçando a clareira, uma dúzia de ruas de terra subindo uma colina, casas sem pintura, ainda rosadas da madeira nova, entre ranchos de palmito, alguns tão novos que ainda cobertos de palmas verdes. No alto, uma igreja de tábuas também tão novas que parecia pintada de rosa. Todas as ruas eram retas, a única que entortava era a que continuava a estrada, por onde chegavam os colonos enquanto não chegava a ferrovia. Carpinteiros com pregos na boca martelavam dos dois lados da rua.

- Escute – disse o barbudo – Nossa sinfonia de martelos...

Casas brotavam da terra ainda com restos da mata, palmitos e troncos queimados. Algumas eram sobre tocos, embora não se visse rio que pudesse inundar ali.

- É que os mineiros são prevenidos.

Ele lembrou de Capivari:

- Tem muito mineiro aqui?

- Muito mineiro, paulista, nordestino, nortista, gaúcho e gente do mundo todo. Pra quem gosta de língua estrangeira é uma maravilha.

Fragmento 2

O ônibus se foi, ele ficou ali sem apelar e sem saber aonde ir; via que a tal Londrina era só aquilo mesmo, casas plantadas no barro, ruas de barro, a mata ainda ali ao alcance de um tiro, serrarias gemendo; mas tinha muito mais movimento que Capivari mesmo em dia de festa lá. Passavam caminhões com toras, carroças com tábuas, sacas de algodão; cavalos, burros, até uma boiadinha indo para os fundos de um açougue, colonos comprando ferramentas. Aqui e ali ouvia línguas estrangeiras, mãe ralhando com o filho, marido falando com mulher, homens conversando e não entendia nada, nem uma palavra. Num bar contaram que o próprio chefe do escritório da Companhia era russo, por isso ninguém falava terreno mas sim *data*:

- Quer comprar uma data? – um inglês perguntou quando ele encostou no balcão da Companhia, decerto pensando que ele tinha dinheiro porque usava gravata.

Não, só queria saber preço de um sítio, que ali chamavam de lote, e qual o prazo de pagamento. Conhecia preços de terra de Minas e São Paulo; e não era caro, o primeiro pagamento só depois de anos, quase sem juros; por isso mesmo, desconfiava.

- É o melhor negócio do mundo – o inglês falou muito tranquilo.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 110).

Fonte: Pellegrini (1998, p. 111-112).

Fragmento 3

De manhã foi ver os festejos na igreja. Uma senhora árabe arrematou em leilão o primeiro toque no novo sino, numa missa campal depois de procissão; as mulheres de vestidos longos e os homens de ternos de linho branco, amassando barro nas ruas coalhadas de poças de água vermelha. Na procissão, aqui e ali alguém escorregava e caía, mas era tão comum que ninguém ria mais.

- Aqui se encalha mas vai em frente.

Conforme o professor polonês, o povo dali era de perseguidos políticos ou renegados religiosos da Europa, ou então fugidos da miséria na Itália ou do serviço militar na Espanha, tantas raças e línguas tão diferentes mas todos procurando vida nova, muitas falavam em enriquecer.

No hospital, o neto conta que o Nono contava que Londrina, no começo era uma babel: eram portugueses, espanhóis, japoneses, alemães, poloneses, ucranianos, húngaros, búlgaros, checos, russos, suíços, austríacos, lituanos, iugoslavos, romenos, ingleses, sírios, argentinos, dinamarqueses, australianos, belgas, letões, gente de trinta países dando as costas ao oceano e ao passado, quando cruzavam o Tibagi de balsa, numa travessia para uma terra onde só tinham vivido índios três séculos antes.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 113-114).

Fragmento 4

Resolveu parar num sítio para ver como viviam; viu famílias européias espantadas com o tamanho das espigas, mandiocas que mal conseguiam arrancar da terra, um arrozal que batia no peito, parreiras que davam cestas de uvas graúdas em grandes cachos. De novo na estrada, lembrou de um conselho do pai:

- Veja por cima e por baixo da terra.

Resolveu voltar ao povoado, pediu para descer num poço em escavação, viu que a terra-vermelha tinha muitos metros de fundura, sempre úmida e macia.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 114).

Fragmento 5

Ele pegou o primeiro ônibus, só com a roupa do corpo e dinheiro para uma semana. Já era um tipo de ônibus maior e fechado dos lados, e as malas ainda iam na capota, mas nenhum engradado de frango. Antes da partida perguntou do Gracia, o motorista disse que o patrão andava abrindo linha para as cidades novas. Ele sentou no primeiro banco, Jeofrey levava uma turma de colonos e sentou do lado, foi falando da Companhia: o plano era uma cidade a cada quinze quilômetros, como contas de um colar cujo fio seria a ferrovia. Mas a maior parte das pessoas moraria no campo, em sítios de no máximo trinta hectares; e todos os lotes à venda eram em glebas de mata virgem, compridos como espinhas de peixe embicando no riacho – para que todos tivessem água corrente na baixada, e na outra ponta, no alto do espigão, uma estrada; a Companhia vivia abrindo estradas nas glebas. Seria uma dezena de cidades, milhares de sítios, uma beleza de colonização, o olhos-azuis já via tudo pronto e acabado. O ônibus levantava um rolo de poeira e, quando parava para pegar alguém, o poeirão vermelho entrava pelas janelas e por todas as frinchas. As janelas eram abertas, com cortinas de plástico enroladas no alto; quando eram desenroladas, soltavam ainda mais poeira. Lá fora, o mato da beira da estrada estava vermelho, as folhas cobertas de pó. Todos tossiam, alguns com lenços no nariz, mas Jeofrey falava sem parar da colonização: Londrina, por exemplo, ainda ia ter trinta mil habitantes, dez mil na cidade e vinte mil no campo. E não ia ter ruas tortas e apertadas e casas com porta na calçada, como tantas cidades nascidas de pousos de tropeiros; não, ia ter ruas retas e oito avenidas saindo de um anel central formado por praças arredondadas, de modo que vista do alto lembraria a bandeira inglesa. Nos sábados e domingos os colonos viriam dos sítios, para passear e fazer comprar no anel de comércio e praças em redor da igreja:

- Uma garden city – os olhos azuis olhavam longe no poeirão – Uma cidade-jardim!
- Quando chove, atolada no barro – declamou o motorista – Quando não chove, tossindo poeira...

Ele ouvia quieto. Um caminhão na frente levantava um rolo de poeira de não se ver nada. Todos esticaram o pescoço para ver a luta do motorista com o volante e as marchas até passar o caminhão, alguns aplaudiram quando conseguiu. Um homem de terno de linho branco bateu lenço na roupa, limpou o banco, aí passou outro caminhão com outro poeirão, o homem desistiu, ficou vendo a roupa empoeirar. Suavam no calor, com um lado do ônibus de janelas fechadas por causa do sol, o suor melava a poeira na pele; os cabelos iam endurecendo de pó. Jeofrey continuava a falar e então ele disse que tanto fazia ser a melhor ou pior colonização do mundo, desde que lá conseguisse ganhar a vida, só isso. O outro disse que, se era por isso, Londrina precisava de uma boa pensão:

- E, com uma mulher como a sua, podem abrir logo um hotel!
- Ele fechou os olhos, o outro parou de falar, ele foi respirando poeira até o ônibus parar na beira do Tibagi. Quando a balsa encostou, ele ajudou o balseiro a amarrar os cabos, daí passaram os passageiros a pé, depois o ônibus vazio e um caminhão de areia: já andavam fazendo casa de tijolo em Londrina, disse o balseiro.

- E a febre amarela?
 - Até agora, matando menos que mordida de cobra.
- Com a epidemia combatida nos sítios, contou o português, a febre nem tinha chegado à cidade. E o trem, ele perguntou, o trem já tinha chegado? O balseiro esticou o braço peludo apontando a ponte, e só então ele viu a ponte ali, alta e estreita de concreto e ferro, feita pelos ingleses só para a ferrovia.
- E a ponte pra estrada?
 - Bem, essa – o balseiro riu – é por conta do Governo...

No meio, ele viu que um barbudo esperava montado no lado de lá, no meio duma porcada que cobria o terreno do embarcadouro. É minha última porcada, anunciou Góis; com o trem, carne de boi chegaria todo dia. Tudo mudava depressa na terra-vermelha, e ele voltou ao ônibus com pressa de chegar; mas não adiantava: em cada curva alguém gritava para descer ou na estrada alguém acenava para subir. Era um ônibus de vinte lugares, com um corredor entre duas fileiras de bancos, tão estreito que gordo arriscava não passar. Agora via ranchos nos sítios da beira da estrada, e quando surgiu de repente a clareira de Londrina, viu que estava bem maior e a cidadezinha também. Muitos ranchos tinham sido derrubados para dar lugar a casas de madeira, numa esquina queimavam uma pilha de troncos de palmito. Carros empoeirados rodavam devagar para não levantar poeira; aqui e ali mulheres molhavam a rua, abraçando uma bacia ou balde com uma das mãos e com a outra jogando água, como se semeassem.

As famílias no ônibus falavam várias línguas, menos o português, e não entenderam quando um soldado de farda cáqui entrou com fuzil e anunciou: o delegado mandava todo mundo passar pela delegacia, o

motorista devia tocar para lá. As famílias se encolhiam nos bancos, cochichando com medo; as malas no bagageiro eram de todo tipo, mas todos traziam da Europa o mesmo medo de polícia e farda, vinham de perseguições, fugas e guerras. Essa gente é de paz, disse Jeofrey, mas o soldado disse que ordem era ordem. O motorista ergueu os ombros e tocou para a delegacia, uma casa de madeira com grades nas janelas. O sol se escondeu e começou a ventar, as famílias desceram do ônibus como se fossem para forca, os casais entraram na casa abraçando os filhos e deram com o delegado e o escrivão nas suas escrivinhas, o soldado mandou formar fila.

O delegado era gordo e ruivo, um anelão de rubi no dedo e relógio de ouro. As crianças choramingavam irritadas da viagem, todos empoeirados com as malas ainda mais empoeiradas. Cada família tinha de mostrar documentos, o delegado examinava e passava para o escrivão anotar. Jeofrey perguntou se a Companhia sabia daquilo, o delegado disse que trabalhava para o Estado e não para a Companhia, e andava chegando gente de mais, era preciso saber quem eram e de onde vinham:

- Questão de segurança.

- E quando começar a chegar gente de trem, o senhor vai mandar o trem passar por aqui também?

O delegado disse ordens são ordens, e lá fora chegou outro ônibus com letreiro de Nova Dantzig. O vento levantava nuvens de poeira, um redemoinho passou pela rua, com o pessoal do outro ônibus, a fila agora saía porta afora, dois soldados vigiavam. Jeofrey falou alto:

- O Estado não ajuda e ainda atrapalha...

E desacato também da cadeia, disse o delegado. Nunca vi tanto nome esquisito, reclamou o escrivão:

- Japonês, ucraniano, polonês, o diabo!

Um trovão rachou o céu, começou a chover. O pessoal da fila entrou apinhando a sala, nenês chorando, crianças assustadas, malas, bolsas, sacos, sacolas, cheiros de suor e comidas de viagem, queijos e mamadeiras. O delegado bateu na escrivinha e anunciou que, diante das circunstâncias, a revista estava suspensa. Podem ir, mandou, vão, vão! As famílias saíram na chuva atrás de Jeofrey, correndo para a igreja de madeira. A camada de poeira na rua ia virando lama, tão escorregadia que vários caíram na corrida, todos chegaram rindo à igreja.

Ele também ficou ali esperando a chuva passar. Emprestou o canivete, ganhou um pedaço de queijo. Os japoneses deram doce de feijão a todas as crianças; um italiano passou uma garrafa de graspa. Estavam todos melados de poeira e chuva, as malas enlameadas, mas agora trocavam comida das sacolas e conversavam com as mãos como se catassem as palavras no ar, para o checo entender o romeno, o austríaco entender o libanês. As crianças começaram a brincar juntas e a correr pela igreja escura, não tinha lâmpadas e só umas velas acesas; mas logo saiu o sol e clareou de novo. Aqui é assim, disse Jeofrey:

- Nem chuva demais nem de menos, é um paraíso na Terra.

Depois da chuva os colonos foram ao escritório da Companhia, seguindo Jeofrey pela avenida de barro, atolando os pés, passando sobre sulcos de pneus cheios de água vermelha. O libanês puxou um pé atolado, o sapato ficou no barro; o homem ficou num pé só com uma mala e uma sacola; a mulher tentou pegar, enquanto ele procurava o sapato com o pé, até que largou a mala e ficou pulando desequilibrado no pé calçado, aí escorregou e caiu de costas numa poça. Todos riram, também o libanês, e rindo continuaram atrás de Jeofrey.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 153-157).

Fragmento 6

Comeu qualquer coisa e andou pela cidade que tinha conhecido a cavalo. Contou vinte carros de praça enfileirados na praça, que era só um quarteirão aberto, com uma ou outra árvore e alguns bancos de madeira. Acabaram as enxurradas da chuva e logo só restavam dois carros: depois de chuva é que o povo tomava carro, para não andar no barro. Se soubesse dirigir, podia ser chofer de praça... Entrou no Bosque, dois quarteirões de mata bruta deixada pelos ingleses ali ao lado da igreja. As árvores gotejavam, e fora da trilha a capoeira era tão trançada que mal se podia entrar, mas ele entrou mato adentro e urinou ali, no centro de Londrina, no meio de mata fechada, cercado de vozes e ronco de motor. Terra boa tem figueira-branca, diziam, e o Bosque tinha uma figueira tão grande que as raízes formavam como que paredes acima do chão. Uma peroba, tronco tão grosso que quatro homens não abraçariam, esgalhava lá acima da mata, com orquídeas nos galhos cobertos de parasitas, gotejando. Mas ali embaixo a casca da árvore continuava seca. Catou folhas do chão, também estavam secas; a mata era tão alta e fechada que a chuva não tinha chegado ao chão.

Saiu do Bosque, voltou para as ruas e já ouvia de novo martelos e serras e tinham parado na chuva. Gente andava procurando onde pisar no barro, caminhos passavam ou com toras ou com tábuas, nas toras ainda floriam orquídeas ou bromélias. Mal reconhecia as ruas, ranchos de palmito tinham virado casas de tábuas, algumas ainda sem telhado mas com gente morando. Os cruzamentos lembravam os barreiros onde os bichos bebiam água na mata, só quem em vez de pegadas tinham marcas de pneus.

Na baixada construíam a estação ferroviária, de paredes grossas de tijolos com a plataforma de cimento que era o único chão limpo da cidade. Aqui e ali via placas de pensão, algumas escritas a esmalte de unha. Entrou numa pensão de peões, um barracão com corredor e duas fileiras de quartos, alguns com redes em vez de camas. Pediu um quarto, riram:

- Tá tão lotada que não cabe mais nem uma pulga
- disse um peão negro de dentes de ouro.

Fragmento 7

Era arquiteto em começo de carreira, e projetaria para Gracia também um palacete no ponto mais alto da cidade, na Avenida Higienópolis. Os ingleses tinham desenhado uma cidadezinha de ruas estreitas, mas agora surgia aquela avenida de duas pistas, que o dinheiro do café encheria de casarões e palacetes. Também surgiam os primeiros milionários, e um grupo fez sociedade para construir também um cinema melhor que os de São Paulo, tinha de ser melhor que os de São Paulo. Urtigas desenhou um cinema alto, com rampas para o mezanino e um salão de espera com piso em granito branco, na terra que ainda lutava com o barro e a poeira. Vidro, pastilhas, corrimãos de latão. As poltronas estofadas reclinavam até quase deitar. Gente de toda a região ia ver aquele luxo, chegando como se entrassem numa igreja. No primeiro filme, Tiana pegou a mão dele e botou no coração:

- Sente. Estou emocionada, José - soltou um risinho - acho que Capivari nunca vai ter um cinema assim.

O arquiteto comunista também projetaria o Country Club para os ricos, com quadras de tênis e piscina de água clarinha. Surgia também o Grêmio Recreativo para aquela gente que começaria a se chamar de classe média, com salão de baile e piscina de água não tão clara. No Londrina Esporte Clube, dos pobres, a água era esverdeada como garapa e não se via o fundo: a cidade já não tinha só duas classes de gente, a do Quadrado e a do Redondo. Surgiam também lojas, bancos e hotéis, sempre de alvenaria, e ele se espantaria quando Zé do Cano explicou:

- Não é só por boniteza, é que madeira boa está mais cara que tijolo.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 157-158).

Fonte: Pellegrini (1998, p. 337).

Fragmento 8

Fragmento 9

Fragmento 10

<p>Tinha no quarto um cabide cheio, e, conforme o chapéu que pegava para sair, ela sabia se ele ia correr mato, mostrar terra, ou só fazer a praça, conversar de política e café sentado no mesmo banco diante das Casas Pernambucanas, ali na mesma esquina onde tinha feito o primeiro negócio naquela terra. Agora, a esquina tinha calçamento e um semáforo, e um trânsito que nunca parava, carros, jipes, carroças e charretes, caminhões, ônibus, e no céu já não passavam só teco-tecos, mas também aviões de carreira</p>	<p>Londrina fervia de gente, negócios de terras e café eram feitos na praça, na rua, no bar, no clube, no cabaré.</p>	<p>Londrina ria. Rico ri à toa, dizia Zé. Nunca uma terra tinha dado tanto café, doutores e peões concordavam que a terra-vermelha era sem igual para o ouro-verde.</p> <p>- Nós estamos na melhor terra para o melhor negócio do mundo depois do petróleo – Zé repetia enquanto comprava sítios, contratava capatazes, plantava café.</p> <p>- Mas um dia vem geada – avisava Góis feito ave agourenta, montado no cavalo com capotão de boiadeiro, já pronto para geada.</p> <p>Novas ruas surgiam todo dia, novos loteamentos, vilas de onde vinha nos pneus o barro para o centro, torrões que esfarelavam na poeira fina e vermelha que continuava a cobrir tudo. Nas ruas antigas caíam as casas de madeira, para dar lugar a sobrados e lojas de alvenaria. Gente de toda a região vinha fazer compras e passear.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Pellegrini (1998, p. 345).

Fonte: Pellegrini (1998, p. 346).

Fonte: Pellegrini (1998, p. 347).

Fragmento 11

Estão almoçando quando Góis chega de novo – quantos anos depois? O café disparou de preço com a geadada, daí todo mundo replantou café, de novo a terra-vermelha deu café que não acabava mais, o governo tendo que comprar para regular preço, os armazéns abarrotados, café guardado até no fundo das casas, valendo ouro ontem, hoje nem pagando custo. O governo inventando impostos, fazendas arrancando cafezais para abrir pasto, colonos com família pedindo esmola na cidade. Góis abre os braços arregalando os olhos:

- E agora o governo está queimando café!

Não acreditam, vão lá ver: no campo de aviação velho, ao lado da fazenda, já queimam os primeiros montes de café. Caminhões de caçamba chegam cheios a granel, despejam e vão buscar mais nos armazéns; enquanto tratores de lâmina empilham o café em montes, as rodas triturando os grãos que foram colhidos a mão, peneirados, secados em terreiro, rastelados, descascados, ensacados, desensacados nas caçambas e finalmente regados a gasolina para queimar ali, de onde se vê a fumaça na Capital Mundial do Café, para que o mundo saiba: o Brasil prefere queimar do que exportar café abaixo do custo. Saqueiros sobem nos montes e vão despejando galões de gasolina; vão chegando caravanas da cidade, e depois ficam todos em volta das grandes fogueiras; fazendeiros, peões, sitiantes, saqueiros, funcionários do governo, gerentes de banco, comerciantes, corretores de terras e de café, torrefadores, maquinistas, todo tipo de gente que vivia da cafeicultura, olhando o fogo e tossindo assustados. É o fim do café, diz Góis chorando, todos choram também com a fumaceira; no fim do dia, não se vê o sol e a névoa seca esconde o horizonte.

- Acabou o café – repete Góis.

- Mas não acabou o mundo – consola Tiana.

A cidade toda tosse na fumaceira, e da fumaça saem famílias andarilhas; o pai magrelo com saco amarrado na enxada sobre o ombro; a mãe barriguda, nenê de colo, descadeirada; moleques agarrados na saia, ranho escorrendo do nariz e barriga-d'água; filha mocinha pronta para virar puta ou empregada doméstica, os peitinhos apontando no vestido fininho. Vagam pela cidade aprendendo a pedir esmola, catando restos de feira, tomando sopa no albergue ou no Hotel Pioneiro, catando lata para erguer barraco em favela. No barraco, vão cozinhar à noite o almoço que levarão amanhã de marmita, montando em caminhão de madrugada, indo trabalhar por dia nas mesmas fazendas onde moravam antes com casa, fogão, pomar, galinheiro, horta, chiqueiro e ribeirão. Comendo a marmita fria, serão chamados bóias-frias.

Da fumaça saem também advogados com pastas ensebadas, que irão de fazenda em fazenda, favela em favela, procurando colono que virou bóia-fria, para entrar na justiça contra o ex-patrão e ganhar tudo que a lei manda. Da fumaça saem ainda sitiantes enforcados pelos bancos, fazendeiros falidos com piscinas secas, maquinistas com máquinas paradas, comerciantes cheios de dívidas e estoques, suicídios e concordatas e gerentes de banco somem de um dia para outro, enquanto nas fazendas o mato cresce nas colônias de casas enfileiradas, toma conta dos campos de futebol, valetas de churrasco enchem de chuva e depois de capim.

Da fumaça do café saem enfim colhedeiros de soja, trigais sobre os cafezais – e Tiana, começando a ficar grisalha, diz que não acabou só o café, acabaram também os peões; pelo menos aqueles peões solteiros de bota de cano alto e cinturão, lenço no pescoço e ouro na boca. No lugar deles, os bóias-frias calçarão sandália de borracha e se vestirão quase como mendigos, homens e mulheres franzinos de comer só polenta com quiabo e arroz com abobrinha, fazendo filhos mais franzinos que capinarão mato da soja com enxada de cabo curto e tristeza de dar dó, enquanto a fumaça preta do café já se mistura com a fumaça branca da palhada do trigo, de onde sairão mais retirantes, mais favelados e ladrões, vendedores de loteria e de jogo-do-bicho, e os saqueadores de chácaras, as putinhas de esquina e os meninos de rua.

- É verdade, Nono, que antes só tinha plantação de café? – pergunta o neto sentado no colo, olhando da varanda as queimadas de trigo no horizonte.

- É verdade, antes só tinha cafezal.

- E por que quase não tem mais cafezal?

- Porque queimaram.

- Quem queimou?

- A geadada, o governo, o diabo.

O neto corre pelo corredor, cantando alto que o diabo queimou o café, o diabo queimou o café, até levar da Vó um tapinha na boca, no mesmo dia em que o fogão a gás aposenta o velho fogão a lenha, porque até a lenha, que era tão barata, ficou cara demais.

Fonte: Pellegrini (1998, p. 402-405).

Mediante estes fragmentos retirados da obra literária verifica-se a presença de diversos conteúdos de cunho geográfico, principalmente as categorias território, paisagem, região e natureza, assim como o dinamismo geográfico e a produção do espaço em distintas temporalidades. Acredita-se que o trabalho pedagógico a partir destes trechos facilita, aproxima e contribui no processo de ensino/aprendizagem de Geografia junto aos educandos.

Aplicação didática no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão - Colégio de Aplicação da UEL, Londrina-Pr

Os resultados foram analisados a partir da aplicação de uma oficina, ministrada no dia doze de junho de dois mil e doze (12/06/2012), no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão (Colégio de Aplicação da UEL), localizado no centro da cidade de Londrina-PR. Esta oficina foi desenvolvida para a IV Jornada de Humanidades sob o tema geral: “Múltiplos olhares sobre a América Latina”. A oficina proposta teve como título: “O ensino de Geografia pela linguagem literária da obra Terra-vermelha”, com quatro horas de duração. Esta atividade foi aplicada com alunos da segunda série noturno do ensino médio. O objetivo geral da oficina era possibilitar ao aluno compreender a construção do espaço geográfico do Norte do Paraná, especificamente Londrina, em distintas temporalidades por meio da Literatura. Para alcançar este objetivo considerou-se importante: interpretar as diversas geograficidades, discutir o processo de ocupação do território do Norte do Paraná, investigar os processos e o remodelamento do espaço comparando o presente e o passado abordado na obra literária Terra-vermelha e destacar a contribuição da Literatura para o processo de ensino/aprendizagem de Geografia.

Para o desenvolvimento da oficina utilizou-se de recursos como: data show, quadro-negro e a explicação expositiva dialogada. Para iniciar as atividades foi proposto que os alunos expressassem suas ideias, com um breve texto, a respeito do processo da colonização de Londrina e as transformações deste espaço geográfico ao longo do tempo. O objetivo de desenvolver estes textos a priori da aplicação dos conteúdos é conhecer os saberes prévios que cada aluno possui. Posterior a estes textos desenvolvidos foram trabalhados os trechos da obra literária Terra-vermelha a respeito dos temas mencionados. Por fim, os alunos desenvolveram outros textos descrevendo os conhecimentos assimilados a partir da utilização dos fragmentos da obra literária. Em relação às respostas foram escolhidas algumas para representar a assimilação dos conteúdos propostos. Procurou-se elucidar os fragmentos apresentados pelos

alunos a respeito dos seus conhecimentos prévios e os saberes que construíram pela contribuição da obra literária. Para exibir estes fragmentos buscou-se transcrever de forma literal do original. Vale ressaltar que doze alunos participaram e desenvolveram os textos. Após cada resposta, seguem-se breves comentários:

Aluno/a A:

Conhecimentos prévios: *“até meados da década de 1970 a cidade era conhecida pela sua forte produção de café, por isso capital do café”.*

Saberes construídos na oficina: *“num curto período de tempo a cidade de Londrina passou por várias mudanças. No início cidade pequena, os habitantes plantavam alimentos para o sustento próprio, a agricultura familiar, no entanto, logo a cidade se especializou no cultivo do café”.*

A primeira resposta do aluno/a A, que refere aos conhecimentos assimilados antes de ser trabalhada a obra literária na oficina mostra suas ideias ligadas entre Londrina e a sua grande produção de café até a década de 1970. A partir da aplicação da obra literária, este aluno/a compreendeu que houve transformações no espaço da cidade ao longo do tempo. Isto pode representar o primeiro passo do aluno/a em compreender as geografias encontradas em distintas temporalidades. Também relata que no início da colonização, a população predominantemente rural plantava para sua própria subsistência e que posteriormente foi disseminado o cultivo de café. Neste trecho pode-se elencar que o aluno/a entende que o processo de ocupação do Norte do Paraná e Londrina não foi gerado inicialmente pela atividade cafeeira, mas este cultivo foi se territorializando neste espaço. Tal fato remete à ideia de que o aluno/a já entende que há espaços especializados de uma determinada produção e isto possibilita a assimilação do conceito de territorialização do espaço geográfico.

Aluno/a B:

Conhecimentos prévios: *“A cidade foi colonizada por ingleses, antigamente era conhecida como, cidade do café. Os motivos de crescimento urbano era a necessidade da população que crescia rapidamente”.*

Saberes construídos na oficina: *“Vieram para Londrina muitos povos de países diferentes, fugindo por causa de guerras e rumores de guerras. Londrina era a cidade do café, mas dois fatores influenciavam para que as pessoas da roça viessem para a cidade: a geada e a plantação de soja;”*

O aluno/a B destaca primeiramente a ideia de que Londrina foi colonizada somente por ingleses e que o café era a principal atividade comercial. Deste modo, percebe-se poucas ideias assimiladas a respeito deste assunto. A partir do trabalho com a obra literária proposta depara-se com a construção de um texto acrescentado de maiores conhecimentos. Destaca a migração oriunda de vários lugares para Londrina, desconstruindo a ideia anterior que entendia apenas a colonização por ingleses. Também demonstra a visão de que a geada conjuntamente com a introdução do plantio de soja, ou seja, a mecanização do campo são os fatores que contribuíram com o êxodo rural. Interessante a abordagem do aluno/a B em relatar a plantação de soja no cenário agrário do município de Londrina e do Norte do Paraná. É muito importante que os educandos saibam que não foram somente os fatores climáticos os determinantes do declínio do café, mas também devido a políticas de incentivos para a introdução de culturas temporárias como soja, milho e trigo e a industrialização do campo.

Aluno/a C:

Conhecimentos prévios: *“Londrina – Pequena Londres. A cidade surgiu por colonos ingleses tinha muito mato e vegetação, tinha plantações de café por isso mais tarde veio vários imigrantes e pessoas oriundas de vários estados e locais do Brasil. Teve um grande crescimento econômico e social a partir destes acontecimentos, teve a perca do café por causa da geagem e a cidade se desenvolve, hoje é uma das maiores região sul do Brasil.”*

Saberes construídos na oficina: *“Londrina surgiu por colonos ingleses, por a terra vermelha ser fértil atraiu pessoas de todos os lugares do mundo, vinham pessoas fugindo da crise de seus países tanto na europa quanto em outros lugares. No começo a plantação era mais para sobrevivência depois começou as plantações de café mais tarde Londrina veio a ser conhecida como a ‘capital mundial do café’, pessoas se enriqueceram com o ouro verde, mas depois da geada e de alguns fatores o café foi diminuindo e a população que era rural não tinha para onde ir e acabaram indo ou voltando para a cidade a partir disto começou o desenvolvimento urbano.”*

Este aluno/a C possui um conhecimento prévio ao desenvolvimento da oficina interessante a respeito do assunto. Entende que a cidade surgiu pela ação dos ingleses, que havia uma vasta vegetação, que o cultivo de café foi muito disseminado nesta região, que houve muitos migrantes vindos de diversos lugares devido a riqueza socioeconômica que estava sendo gerada pela

atividade cafeeira, assim como um crescimento socioeconômico, a ideia da geadada prejudicar a produção de café e a cidade se desenvolver, que acredita-se estar dizendo em crescimento populacional, e assim se tornar uma das maiores do sul do país.

Diante de tais saberes já assimilados é importante dizer que a obra Terra-vermelha contribuiu para aperfeiçoar estas ideias. A princípio relata um dos motivos do sucesso da colonização nesta região que é a fertilidade da terra vermelha, daí o título do livro. Descreve que os migrantes são oriundos de diversos lugares e que primeiramente não era focalizada a atividade cafeeira, mas a produção agrícola de subsistência. Logo depois, a territorialização da atividade cafeeira neste espaço propiciou o enriquecimento socioeconômico da região. Também enfatiza a ideia de que a cidade absorveu o contingente populacional do êxodo rural e assim há um ritmo de crescimento populacional acelerado na cidade, chegando a ser a terceira mais populosa do sul do Brasil. A respeito de conteúdo o aluno/a acrescenta que não foi somente a geadada que prejudicou a atividade cafeeira, mas outros fatores também contribuíram. Por fim descreve que o êxodo rural propicia o desenvolvimento urbano, mas entende-se que diz a respeito do crescimento da área urbana, devido a massa populacional da área rural migrar para a cidade. Este aluno/a conseguiu construir um breve texto muito interessante e acredita-se que com saberes já assimilados e trazidos para a escola, mediante atividade de ensino/aprendizagem com obras literárias pode-se construir interessantes resultados.

Considerações Finais

Diante destas contribuições desenvolvidos pelos alunos/as na oficina pode-se ressaltar que os resultados obtidos pela utilização da obra literária Terra-vermelha foram satisfatórios. Levando-se em conta que houve pouco tempo (04 horas) de trabalho acredita-se que os alunos/as puderam conhecer mais a respeito deste assunto, ou seja, o processo da colonização de Londrina e as transformações deste espaço geográfico em distintas temporalidades. É interessante comentar a respeito das dificuldades encontradas pelos educandos em redigir textos, sendo que estes alunos/as estão cursando a segunda série do Ensino Médio.

Ressalta também que a partir da análise dos resultados da oficina o pouco conhecimento a respeito da construção do espaço geográfico em que vivem os educandos. É uma realidade preocupante, pois o espaço que foi trabalhado é onde são sujeitos, realizam suas ações e onde também são frutos

de um processo histórico de construção e transformações. Assim, a obra literária *Terra-vermelha*, pode contribuir para a compreensão de conteúdos geográficos referentes ao Norte do Paraná e Londrina. O ensino de Geografia, no ensino fundamental e médio, não pode deixar de focar a realidade do espaço vivido pelo educando, pois trazendo esta discussão para próximo dele propicia melhores resultados na construção do saber. O ensino de Geografia e a utilização da Literatura como instrumento de ensino/aprendizagem apresentou uma importante forma de facilitar a compreensão dos conteúdos geográficos por parte dos educandos. A abordagem da obra literária *Terra-vermelha* voltada ao ensino de Geografia permitiu uma maior aproximação e interesse dos alunos no processo de aprendizagem, pois diferentemente do ensino tradicional, a leitura de obras literárias envolve o lúdico, a imaginação e instiga a curiosidade, assim construindo o saber com maior facilidade. Desta maneira, a obra *Terra-vermelha* se mostrou uma importante ferramenta na contribuição dos conhecimentos sobre as geografias e a produção/ transformação espacial em distintas temporalidades do Norte do Paraná e de Londrina.

Referências

LIMA, Solange Terezinha de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. *Geosul*, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 7-33, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, Denise Rodrigues de; ASARI, Alice Yatiyo. Filhos do Destino: a literatura auxiliando o ensino de Geografia. In: TORRES, Eloiza Cristiane; Rosana Figueiredo SALVI; LIMA, Rosely Maria de. (Org.). *Múltiplas Geografias: ensino - pesquisa - reflexão*. Londrina: Midiograf, 2010. v. 6, p. 13-42.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia*. Curitiba: SEED, 2008.

PELLEGRINI, Domingos. *Terra-vermelha*. São Paulo: Moderna, 1998.

PONCE, Regiane Cristina; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Contribuições da literatura infantil para o ensino de Geografia na fase de alfabetização - ensino fundamental. In: ANTONELLO, Ideni Terezinha; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; TSUKAMOTO, Ruth Youko (Org.). *Múltiplas Geografias: ensino - pesquisa - reflexão*. Londrina: Edições Humanidades, 2005. v. 2, p. 47-64.

O DEBATE DO TEMA URBANIZAÇÃO ATRAVÉS DO JOGO SIMCITY

Edson Vicente Rodrigues Junior¹

Dalila Peres de Oliveira²

Thiago Kiyoschi Igarashi Kikuchi³

Introdução

A presente oficina teve como objetivo discutir o tema urbanização em escala local, regional e mundial, e a partir de um processo temporal, procuramos apresentar para os educandos questões relacionadas ao surgimento das cidades e suas novas configurações atualmente. Assim, a oficina foi desenvolvida no Colégio Estadual Polivalente, no dia 12 de agosto de 2013, com a turma do 4º TED e teve a duração de 1 hora. A atividade é parte integrante da disciplina “Ensino da Geografia e Estágio de Vivência Docente (6EST308)” do departamento de Geociências da UEL.

Desenvolvimento da oficina

No início da oficina, introduzimos os conteúdos relacionados ao surgimento das primeiras aldeias e cidades tendo como base as discussões realizadas por Mumford (1998), no qual ele aponta que no período neolítico (cerca de 5.000 a 3.500 anos a. C, na Mesopotâmia), o ser humano começou a se fixar em um determinado lugar, seja, ele para sepultar seus mortos que no caso é a primeira cidade, a dos mortos, pois antecede a cidade dos vivos, uma vez que: em meio às andanças inquietas do homem, os mortos foram os primeiros a ter uma morada permanente: uma caverna, uma cova assinalada por um monte de pedras, um túmulo coletivo.

O que podemos refletir sobre esses dados é que, desde os primórdios da humanidade, a preocupação com o lugar do morto já se mostrava presente, além da segurança e abrigo que era proporcionada pelas cavernas. No desenvolver do

¹ Aluno de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Londrina/UUEL. Contato: edson.rodrigues.jr@gmail.com

² Aluna de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Londrina/UUEL. Contato: daaalila93@gmail.com

³ Aluno de licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Londrina/UUEL. Contato: thikikuchi@hotmail.com

tempo o homem aprendeu a domesticar os animais e a utilizar a agricultura, por meio da preparação da mudas. A prática da agricultura ajudou o ser humano a se relacionar melhor com o solo e adaptar em diferentes regiões (neste período o homem começa a se fixar em um local e criar pequenos núcleos urbanos). Quanto a esta breve apresentação foi desenvolvido um diálogo com os alunos para saber qual era o entendimento que eles tinham das primeiras cidades: eles responderam que não faziam ideia de que as cidades haviam começado desta maneira. Após a breve explicação, apresentamos três grandes sociedades que mudaram a forma como a cidade é vista hoje. As sociedades gregas, romanas e egípcias, foram fundamentais para o surgimento das primeiras cidades, para o desenvolvimento da escrita e da agricultura, com as chamadas civilizações hidráulicas (construção de diques, canais e de sistemas de irrigação), entre outros. A partir de então surgiria o Estado, instituição que concentraria as funções de governo e que estabeleceria as regras e leis (BENÉVOLO, 1997).

Segundo Benévolo (1997), foi também na Antiguidade, na Grécia Antiga, que surgiram a política, a democracia, a filosofia e o racionalismo. Da civilização romana herdamos o Direito Romano, que constituiu a base do Direito Contemporâneo. Dessa maneira, as civilizações da Idade Antiga são os alicerces que sustentam e sustentaram a formação do mundo ocidental. Desta forma perguntamos aos alunos se eles conseguiam fazer relações do mundo atual com essas sociedades antigas. Os alunos ficaram surpreendidos da forma como ocorreu essa estruturação das cidades e não imaginavam que estas foram originalizadas destas sociedades. Os alunos, inicialmente, não conseguiram relacionar com o cotidiano, até expormos a herança que foi deixada por essas sociedades como a política e o traçado das ruas em forma de tabuleiro de xadrez. Após esse relato, os alunos refletiram melhor sobre o que foi apontado e conseguiram assimilar melhor sobre essas sociedades.

Dando continuidade ao conteúdo proposto, apresentamos como realizada a colonização das Américas e explicamos o assunto tendo como base as discussões de Las Casas (2001), em que a colonização portuguesa foi diferente da espanhola, uma foi feita para ocupação e a outra foi de destruição. A seguir, foram apresentadas as principais civilizações que ocupavam as Américas como os Maias, Astecas e Incas e suas sociedades com um grau de organização comparável com a europeia. Nesta parte, perguntamos aos alunos se eles tinham conhecimento destas sociedades, sobre sua organização, sua tecnologia e como eles entendiam a colonização das Américas e quais cidades eles tinham como referência. Eles responderam que tinham ideia do processo de colonização, imaginando que as cidades surgiram perto de um rio para que

a população pudesse ter acesso aos recursos necessários, mas eles não sabiam como ocorreu a destruição em parte da América espanhola.

Enfim chegamos às cidades brasileiras e nesta etapa, para a discussão dos conceitos e ideias utilizamos a obra de Tapajós (1968). Segundo o referido autor, a ocupação do nordeste brasileiro, ocorreu a partir do surgimento de pequenos núcleos urbanos nos séculos XVI e XVII, concentrados próximos aos portos. Ao longo da história foi se expandindo para o sul e sudeste brasileiro, principalmente quando foi encontrado ouro na região de Minas Gerais, no final do século XVII e início do XVIII. O Sul e Sudeste ganharam destaque na urbanização, pois dinamizou toda a economia brasileira, desde a carne produzida no sul e o surgimento de pequenos núcleos ao longo dos caminhos das tropas no século XVII e XVIII. Outro período, entre os séculos XVIII e XIX, as cidades brasileiras tiveram um maior crescimento, com a implantação das estradas de ferro que deu origem a várias cidades ao longo da ferrovia, principalmente no estado de São Paulo que teve o surgimento de cidades no período em que a estrada de ferro foi implantada e se ampliava.

Também abordamos a urbanização de Londrina, com base nas discussões de Padis. (1981), esta teve um processo diferente na sua colonização, que ocorreu no início do século XX, tendo origem a partir da divisão de terras realizada pela CTNP (Companhia de Terras Norte do Paraná), e demonstramos também como a cultura de café chegou aos arredores do núcleo urbano, dando grande dinamicidade econômica ao município. Desta forma, foi proposto aos educandos um diálogo sobre a ocupação da cidade onde moram. Primeiramente, começamos a questioná-los se conheciam a história de Londrina e se tinham ideia que a cidade havia nascido desta maneira. Os alunos responderam que imaginavam que era desta forma, mas não sabiam todo o contexto ligado a estrada de ferro, para que Londrina pudesse se desenvolver e se tornar um município com mais de 500 mil habitantes atualmente.

A proposta feita para os alunos, inicialmente, era para que eles relacionassem esse contexto com o jogo lúdico, mas por problemas operacionais⁴ não houve a utilização do jogo lúdico. Então, a proposta alternativa sugeriu que os alunos desenvolvessem um painel contendo um mapa mental sobre o modelo de cidade (apresentando seu processo de urbanização) que eles mais tinham gostado durante a apresentação e deveriam também justificar o mapa com os principais fatos que foram apontados durante nossa apresentação. Os alunos optaram em fazer o painel, representando a cidade atual e os objetos

⁴ O sistema operacional dos computadores do Colégio Estadual Polivalente é baseado em Linux Educacional e o mesmo precisa de senha para emular jogos e a senha era desconhecida pelos funcionários do estabelecimento.

geográficos que devem apresentar como: escola, hospital, centro comercial e de serviços e muitos prédios. Na percepção dos alunos da oficina, o conceito de cidade esteve mais ligado à infraestrutura e aos meios de lazer, mas com o desenvolvimento da oficina eles tiveram uma base de como surgiu a cidade e como elas se desenvolveram.

Considerações finais

Consideramos positiva a atividade da oficina pedagógica, apesar de apenas dois alunos e um professor participarem, no desenvolvimento do conteúdo e nos debates sobre a origem das cidades, principalmente quando aproximamos a cidade com a realidade próxima dos alunos e do professor. Numa avaliação geral sobre a oficina, notou-se que pudemos desenvolver de forma adequada a parte histórica e geográfica já que os alunos participaram e se desenvolveu além da oficina, um diálogo com eles. A principal dificuldade enfrentada foi com o número de alunos presentes (apenas dois), mas isso não comprometeu a qualidade da oficina, já que uma das mudanças ocorridas foi mudar a atividade lúdica com o computador para um mapa mental, devido a problemas técnicos.

Referências

- BENÉVOLO, Leonardo. *História da cidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O Paraíso Destruido. A Sangrenta História da Conquista da América*. Porto Alegre: L&PM Pocket/Descobertas, 2001.
- MUMFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- TAPAJÓS, Vicente. *História da América*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

APRENDENDO GEOGRAFIA ATRAVÉS DOS RITMOS MUSICAIS¹

Diego Ienke de Macedo²

Felipe di Flora Garcia³

Flávio Henrique Navarro Hashimoto⁴

Introdução

A música é uma linguagem que, em muitas ocasiões, os educadores de Geografia não utilizam para o ensino. Por muitas vezes ser considerada como um elemento de identidade territorial, a música proporciona uma compreensão da localização dos lugares em respeito à distribuição das diversas culturas de uma região brasileira ou de outros países do espaço mundial. Outro ponto trabalhado nesta oficina é a educação ambiental, através da reutilização de materiais reciclados. Esta oficina foi realizada no dia 12 de agosto de 2013 durante o período da Semana Cultural do Colégio Estadual Polivalente, localizado no Jardim Santa Rita, no município de Londrina-Pr. As atividades foram desenvolvidas para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, apesar dos bons resultados obtidos pelo grupo, o recomendável seria aplicá-la para alunos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental, com uma duração máxima de 2 horas para a elaboração dos instrumentos e para a discussão teórica sobre a relação entre a música e o espaço geográfico.

O objetivo desta oficina é mostrar para o aluno, a importância de reaproveitar materiais reciclados, além de conhecer diferentes tipos de cultura do mundo através da música como um meio de expressão cultural. Portanto, na primeira etapa fizemos uma discussão a partir de uma aula expositiva dialogada sobre tais temas. Após essa etapa, os alunos foram organizados em 3 a 5 grupos, tendo cada um, intitulado o nome de algum ritmo musical, como *funk*, *reggae*, sertanejo universitário, pagode e *rap*. Em seguida, iniciamos sobre a história da música - desde o tempo da Antiguidade até os dias de hoje - qual era o significado, nos mais diversos tempos e sociedade utilizando das concepções de Kong (2009).

¹ Oficina aplicada em agosto de 2013 no Colégio Estadual Polivalente durante a Semana de Humanidades pelos alunos do terceiro ano do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina.

² Graduando de Geografia da UEL. Contato: diegoienke@gmail.com

³ Graduando de Geografia da UEL. Contato: felipeflora@uol.com.br

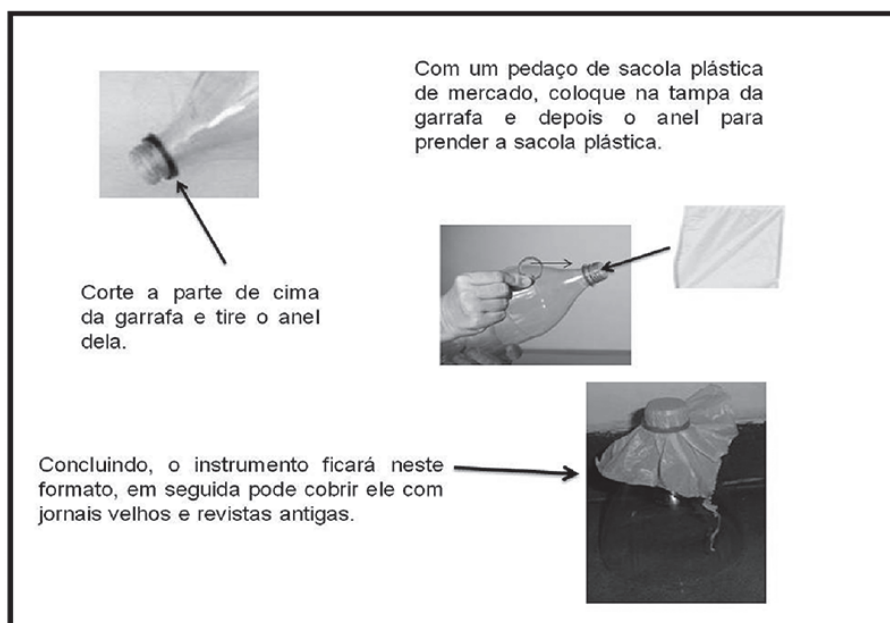
⁴ Graduando de Geografia da UEL. Contato: flavionavarro@zipmail.com

Por último, realizamos uma gincana com o objetivo de associar as concepções desenvolvidas pelo senso comum do aluno através das músicas com o conhecimento historicamente produzido pela ciência geográfica.

Idealização da oficina

Após o ensalamento das oficinas e a organização da sala em grupos, iniciamos a construção de instrumentos musicais, com materiais reciclados, com a criação de três aparelhos musicais. Utilizamos diversos materiais reciclados, para criar o “*sax pet*”, violão de caixa de leite e chocalho de garrafa *pet*.

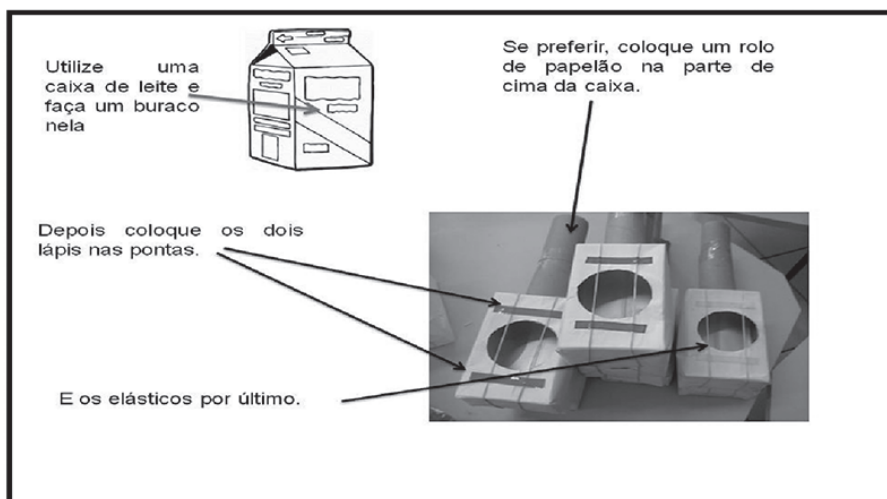
Imagem 01 – Passo a passo da criação do “Sax Pet”



Fonte: CACEQUI, 2012. Quadro elaborado pelo próprio autor Flávio Henrique Navarro Hashimoto, 2013.

Na Imagem 1, esta passo a passo, a criação do Sax Pet, instrumento retirado do vídeo “Oficina de Recixafone” (Instrumento de sopro reciclável feito com garrafa pet), disponível no “*YouTube*” (CACEQUI, 2012). Para emitir o som, não se deve assoprar, mas sim, fazer um barulho no plástico para que, o som saia. A Imagem 2, mostra o passo a passo da criação do violão, outro instrumento construído pelos alunos na oficina.

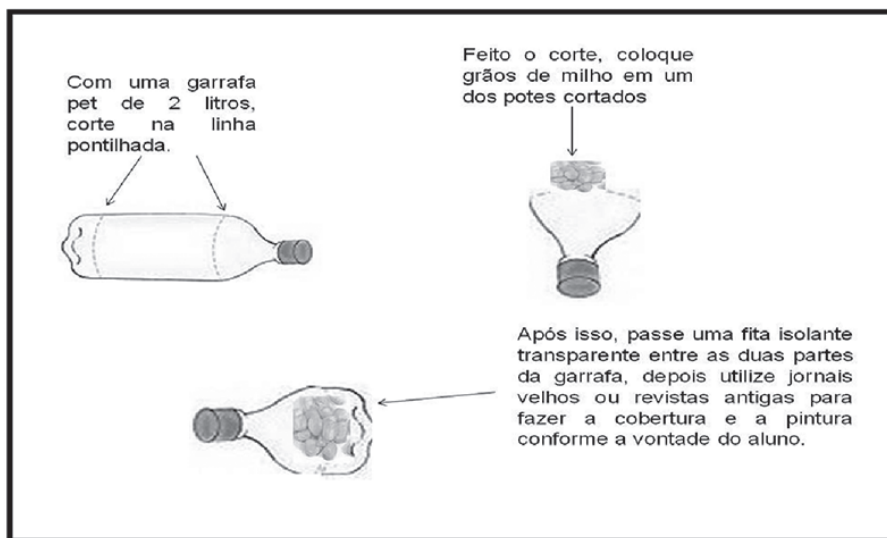
Imagem 02 – Passo a passo da criação da caixa de leite



Quadro elaborado pelo próprio autor *Flávio Henrique Navarro Hashimoto, 2013.*

Por fim, o último é o chocalho, construído com: garrafas de plástico no formato pet, grãos de milho, tesoura e fita isolante transparente. A Imagem 03 demonstra como fazer esse instrumento.

Imagem 03 – Passo a passo do chocalho



Quadro elaborado pelo próprio autor *Flávio Henrique Navarro Hashimoto, 2013.*

Apesar da curta duração do período disponibilizado para a realização da Oficina, o processo de construção dos instrumentos musicais criou condições para que os alunos compreendessem uma função destes recipientes, que, até aquele momento, era uma novidade para a maioria dos alunos, alguns destes apontaram reflexões sobre como que a reutilização destes recipientes pode contribuir para a preservação do meio ambiente. A outra etapa desta oficina foi constituída por uma competição entre os grupos formados, utilizando músicas dos mais diversos países. Ao todo 22 músicas, de várias épocas, ritmos e estilos foram utilizadas representando a cultura de um povo ou de um país. Cada grupo teve algumas músicas, já pré-estabelecidas, para acertar a localidade daquele ritmo musical, após o grupo apontar a resposta correta sobre o ritmo musical, um representante foi ao quadro para indicar no mapa a localização e apontar alguma característica deste país. Esta etapa da oficina teve 30 minutos de duração.

Em seguida, 10 músicas foram utilizadas representando os mais diversos estados brasileiros, com o mesmo processo onde os alunos apontaram no mapa político do Brasil, de que estado ou região pertence aquele ritmo musical, os alunos também apontaram uma característica cultural deste estado ou região brasileira, na ausência desta resposta os ministrantes da oficina apontavam características significativas em relação à região apresentada. Para determinar o grupo vencedor, foi adotado este modelo de pontuação: 10 pontos acertando a origem da música; 10 pontos se acertou alguma outra característica do país e 5 pontos para mostrar a localização do país no mapa. No final, o grupo que somou o maior número de pontos venceu a competição. Após a finalização desta etapa, realizamos ainda, uma prova valendo 50 pontos, onde todos os grupos, com os instrumentos construídos, tiveram que compor uma canção do seu ritmo, falando sobre meio ambiente e geografia. As paródias criadas pelos alunos foram conforme o ritmo musical do grupo deles. No final da realização da oficina, oferecemos uma caixa de bombom como prêmio para o grupo que obteve maior número de pontos, também oferecemos doces para os outros alunos, para não deixá-los abatidos pela derrota na competição, principalmente pela boa aceitação unânime dos alunos em relação à equipe que aplicou a oficina.

Considerações Finais

Antes de encerrar as atividades da oficina, os ministrantes questionaram os representantes de cada grupo sobre os conhecimentos geográficos construídos

neste processo, muitos apontaram que poderão ter uma melhor compreensão na leitura do mapa *mundi* ou do Brasil pelo simples fato de associar uma música com uma característica de um país ou região. Outros alunos destacaram a habilidade dos ministrantes da oficina em realizar as atividades da construção dos instrumentos, eles apontaram que apesar deste processo ser simples é uma maneira interessante e criativa que as pessoas podem utilizar para dar utilidade para estes materiais recicláveis.

Referências

CACEQUI, Marcos Vinicius. *Oficina de Recixafone*. 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=cvNeEtyOOIE>. Acesso em: 04 nov. 2013.

KONG, Lily. Música popular nas análises geográficas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. *Cinema, Música e Espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, p. 129-175.

REPRESENTAÇÃO DE ÁREAS VERDES DE LONDRINA: DA PRISÃO DO LUGAR À CONSCIÊNCIA AMBIENTAL¹

Fernando Henrique Medeiros de Moura²

Heitor Matos da Silveira³

Wagner Eikiti Suzuki da Cunha⁴

Introdução

A consciência ambiental é uma temática cada vez mais explorada no âmbito das ciências que tem a natureza como um objeto de pesquisa, principalmente no que concernem os cursos de licenciatura, predominantemente Biologia e Geografia, a fim de pensar projetos de ensino que promovam a reflexão/conscientização acerca da problemática ambiental, não somente por parte dos alunos, mas todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a Geografia ganha um papel de destaque quando da importância dada à temática em tela, seja em sala de aula ou na própria academia, por promover diversas discussões teóricas e práticas acerca do papel da sociedade na modificação dos ambientes naturais, bem como os reflexos destas no espaço geográfico.

A corrente humanista não fica à margem destas discussões, valorizando muito a relação homem-meio, principalmente por meio da percepção da paisagem e, conseqüentemente, do ambiente. Cada indivíduo percebe o espaço que o circunda de diferentes formas, e a partir das representações que as pessoas fazem destas percepções se pode averiguar diversos aspectos da vivência e valores das mesmas, dependendo dos objetivos dos pesquisadores. No que concerne à metodologia de construção do artigo, primeiramente foram realizadas leituras acerca da abordagem humanista em Geografia, a fim de construir teoricamente as bases nas quais o texto seria alicerçado, como os conceitos de espaço e lugar, suas construções no âmbito do real (transcendente ao teórico), bem como os

¹ O presente trabalho é fruto das experiências vividas em uma Oficina homônima, ministrada no Colégio Polivalente de Londrina, em agosto de 2013, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margarida de Cássia Campos.

² Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na área de Geografia. Contato: Humanista. f.moura93@hotmail.com

³ Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na área de Meio Ambiente e Vulnerabilidade. Contato: heitormsilveira@outlook.com

⁴ Graduando em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina. Atua na área de Geografia. Contato: Urbana. wagner.uel@gmail.com

conceitos de mapa mental e de área verde. Os resultados foram baseados nos mapas mentais construídos pelos alunos de duas turmas (A e B) do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Polivalente de Londrina.

No caso do presente trabalho, as representações que seriam feitas pelos alunos durante a oficina pedagógica abarcariam as áreas verdes da cidade de Londrina as quais eles conheciam, em qualquer escala, desde que não ultrapassasse a municipal. Neste sentido, o objetivo principal da oficina foi averiguar o conhecimento que os alunos de duas salas do segundo ano (A e B) do Ensino Médio do Colégio Polivalente de Londrina possuem acerca das áreas verdes de Londrina, partindo da premissa que as áreas mais vivenciadas pelos alunos seriam mais bem representados em um mapa mental do que àquelas as quais não há um nível elevado de vivência – e a vivência, conforme será salientado a seguir, possui um importante papel para a consciência ambiental.

Geografia, Humanismo e percepção do ambiente

Na contemporaneidade, verifica-se, no âmbito da Geografia Humana, duas correntes epistemológicas predominantes, constituindo-se enquanto paradigmas: a Geografia Materialista (ou marxista), de natureza histórico-dialética, muito mais difundida na academia em geral; e a Geografia Humanista, a qual se desdobra em diversos métodos de análise e entendimento de mundo, ocorrendo uma relativa predominância da fenomenologia enquanto método e visão de mundo. A partir disto, verifica-se que não há um humanismo, mas sim vários. Segundo Tuan (1982, p. 144), o humanismo caracteriza-se, em linhas gerais, como uma “[...] visão ampla do que a pessoa humana é e do que ela pode fazer”, ou seja, uma oposição ao cartesianismo, buscando estudar o homem e suas criações, objetividades e subjetividades, sem reducionismos, valorizando sempre o humano e suas construções materiais e imateriais.

Ao valorizar o humano, não se pode haver uma separação entre o mundo objetivo (das coisas materiais) e o mundo subjetivo (das emoções, valores e significados) (ENTRIKIN, 1980). Segundo este mesmo autor (1980, p. 17), “[...] as metas, intenções e propósitos nunca podem ser separados totalmente das experiências e conhecimento do mundo”. Ou seja, o humanismo versa sobre a valorização das experiências e do conhecimento das pessoas, a fim de, no caso específico da Geografia, entender como as pessoas em geral concebem e se relacionam com o mundo. Uma maneira de se medir o conhecimento que uma criança, por exemplo, possui do espaço, é por meio do mapa mental, ou seja, uma representação, em papel, dos objetos do espaço os quais o autor do mapa possui uma maior vivência (OLIVEIRA, 1999). Esta temática será

pormenorizada *a posteriori*, todavia, há que se salientar que o mapa mental é fruto da percepção de cada um; se a percepção é uma atitude pré-reflexiva do sujeito em relação ao objeto (MERLEAU-PONTY, 1971), o mapa mental é uma fonte confiável daquilo que o autor do mesmo conhece sobre o espaço, por meio da percepção da paisagem, sendo que esta última possui uma profundidade existencial, assim como o lugar (FRÉMONT, 1974).

Conhecer o espaço pressupõe vivência e experiência; há que se viver e experienciar o espaço a fim de conhecê-lo (TUAN, 2013). E a partir do momento em que certa porção do espaço é vivenciada, experienciada e dotada de significado, este espaço torna-se lugar. Segundo Tuan (2013, p. 14), aquilo “[...] que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Portanto, parte-se de duas premissas: a primeira é que, na representação, via mapa mental, que os alunos construíram, os *lugares* seriam mais bem representados do que os *espaços*, isto quando este último é colocado no mapa mental; a outra é que quando há uma vivência com os espaços, transformando-o em lugar, as atitudes e valores do indivíduo em relação ao ambiente também mudam (TUAN, 2012).

Nesta perspectiva, tende-se a se respeitar muito mais os *lugares* do que os *espaços*, uma vez que os primeiros são dotados de valores simbólicos e afetivos, bem como uma vivência intensa. Assim, a consciência ambiental é pensada enquanto uma dimensão existencial que perpassa o nível do lugar – há que se entender a importância da temática ambiental a partir dos *lugares* – por exemplo, as áreas verdes de Londrina – para somente então partir para uma consciência ambiental em um nível mais amplo – o espaço, desconhecido, inexplorado, mas que também necessita de cuidados no que se refere a dimensão ambiental. Espaço e lugar, portanto, estão intimamente ligados à cotidianidade, uma vez que esta pressupõe familiaridade e/ou estranhamento a certos lugares e espaços (HEIDEGGER, 2006). E estas relações supramencionadas podem ser visualizáveis por meio de *mapas mentais*, criações subjetivas que refletem a familiaridade e o estranhamento a certos espaços. Devido a isto o mapa mental fora escolhido enquanto metodologia de trabalho – por meio deste poder-se-ia verificar o nível de familiaridade que os alunos possuem em relação às áreas verdes da cidade de Londrina.

Mapas mentais e ensino de Geografia

Longe da concepção técnica de um mapa, as questões trabalhadas aqui se referem a outro tipo de mapeamento, a um que parte das experiências vividas pelas pessoas e a partir de sua percepção dos elementos constituintes

do espaço geográfico no seu cotidiano. Ao se referir a um mapa, em geral, entende-se que este esteja carregado de elementos cartográficos como: 1) rosa dos ventos, 2) escala gráfica e/ou numérica, 3) legenda, 4) sistema de coordenadas, dentre outros. Todavia, um mapa é apenas um produto técnico ou pode ser uma produção mental a partir de experiências e memórias? A tradição humanista na Geografia, como denotado anteriormente, possui o intuito de entender o homem a partir de seus valores, símbolos e significados, rompendo o cartesianismo exacerbado da ciência, preconizando, primeiramente, o estudo do ser. Estas contribuições não se limitaram, apenas, à ciência geográfica; a cartografia apropriou-se de tais valores, com mapeamentos culturais, mapas poéticos e mapas cognitivos (SEEMAN, 2003a, 2003b, 2012; KOZEL, 2007; ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004).

Dentre as contribuições mais significativas para a Cartografia, apropriada totalmente pela Geografia e utilizada constantemente como metodologia de ensino (RICHTER, 2011), são os mapas mentais. Estes são imagens espaciais que as pessoas constroem mentalmente dos lugares que por elas são conhecidos, seja direta ou indiretamente. Tais representações podem ser do espaço vivido, bem como formadas a partir de determinados acontecimentos permeados por fatores sociais, culturais, históricos e econômicos (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004). Estes espaços representados variam desde os espaços matemáticos (= axiomáticos), como exposto por Oliveira (1978), até os espaços vividos e percebidos. Almeida e Passini (1994) elucidam os espaços, argumentando que “o espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do *movimento* e do *deslocamento*” (p. 26), já o espaço percebido, segundo os mesmos autores não precisa ser experienciado fisicamente, uma vez que a criança tem total capacidade de lembrar o percurso da casa até a escola, relembrando elementos pertinentes à sua vivência. Considerando que o mapa mental parte do cotidiano do aluno e do que ele experimenta fisicamente (= espaço vivido) e suas percepções frente ao mundo (= espaço percebido), estes mapas são de alta viabilidade para o ensino de geografia, uma vez que é impreterível que, para um ensino mais significativo, deva se partir, sempre, do cotidiano do aluno, do vivido por ele (CAVALCANTI, 2012). A amálgama entre: ensino partindo do cotidiano e mapeamento mental por parte dos alunos contribui de forma significativa para o ensino de Geografia.

Áreas verdes urbanas de Londrina

Afora a elucidação do lugar e da paisagem enquanto uma dimensão

existencial, uma extensão do ser, há que se salientar o que vem a ser uma área verde, a fim de construir uma argumentação acerca da não objetividade das definições técnicas quando se trata de um mapa mental, construção subjetiva. Com o passar dos anos, as cidades tornaram-se *locus* da maioria absoluta dos habitantes do planeta. São espaços de constante troca de energia e matéria entre natureza e sociedade e, nesse sentido, estudos referentes ao meio ambiente urbano se fazem presentes nas bibliografias de múltiplas ciências. Mais recentemente, Berdoulay (1999) denominou “ecologia urbana” um campo multidisciplinar preocupado em entender os sistemas naturais dentro das áreas urbanas.

Segundo Guzzo (2004, p. 2) “a urbanização em maior ou menor escala provoca alterações no ambiente das cidades. Essas alterações ocorrem no microclima e atmosfera das cidades, no ciclo hidrológico, no relevo, na vegetação e na fauna”. No caso brasileiro, o processo de urbanização mais intenso a partir da década de 1970 transformou muitas cidades em “espaços adensados”, tanto no quesito populacional quanto em quantidade de moradias e estabelecimentos comerciais. Isto ocasionou uma grande carência de áreas verdes em grandes cidades. Cabe aqui ressaltar que existem divergências conceituais quanto ao termo “áreas verdes”. Diversos autores utilizam-se desse termo para definir outros como: parque urbano, praça, área de lazer, vegetação intraurbana, arborização urbana, zona verde e espaço livre, sendo este último, tido como sinônimo muitas vezes de áreas verdes. Cavalheiro e Del Picchia (1992), afirmam que uma área verde é sempre um espaço livre e por considerarem-no mais abrangente, o “espaço livre” é o termo correto. Segundo eles,

Os espaços livres desempenham basicamente papel ecológico, no amplo sentido, de integrador de espaços diferentes, baseando-se, tanto no enfoque estético, como ecológico e de oferta de áreas para o desempenho de lazer ao ar livre (CAVALHEIRO; DEL PICCHIA, 1992, p. 31).

O espaço livre seria então, o conceito mais abrangente, “[...] integrando os demais e contrapondo-se ao espaço construído, em áreas urbanas. Assim, a Floresta Amazônica não se inclui nessa categoria; já a Floresta da Tijuca, localizada dentro da cidade do Rio de Janeiro, é um Espaço Livre” (LIMA et al., 1994, p. 10). Lima et al. (1994) estabeleceram critérios para a definição da terminologia e definiram então as áreas verdes urbanas como sendo lugares na cidade:

Onde há o predomínio de vegetação arbórea; engloba as praças, os jardins públicos e os parques urbanos. Os canteiros centrais e trevos de vias públicas, que tem apenas funções estética e ecológica. [...] Entretanto, as árvores que acompanham o leito das vias públicas, não devem ser consideradas como tal. Como todo Espaço Livre, as Áreas Verdes também devem ser hierarquizadas, segundo sua tipologia (privadas, potencialmente coletivas e públicas) e categorias (1994, p.10).

Entre as diversas bibliografias que abarcam o estudo das áreas verdes urbanas no Brasil, a conceituação de área verde urbana desenvolvida por Richter (apud GERALDO, 1997) é a que mais se adapta a proposta desse trabalho, ou seja, a cidade de Londrina – PR. Segundo Richter (apud GERALDO, 1997, p. 40), as áreas verdes urbanas são classificadas assim: *Jardins de representação e decoração*: Ligados à ornamentação, de reduzida importância com relação à interação com o meio e sem função recreacional. São jardins à volta de prédios públicos, igrejas etc.; *Parques de vizinhança*: Praças, *playground* – apresentam função recreacional, podendo abrigar alguns tipos de equipamentos; *Parques de bairro*: São áreas ligadas à recreação, com equipamentos recreacionais, esportivos dentre outros, que requerem maiores espaços do que os parques de vizinhança; *Parques setoriais ou distritais*: Áreas ligadas à recreação com equipamentos que permitam que tal atividade se desenvolva; *Áreas para proteção da natureza*: Destinadas à conservação, podendo possuir algum equipamento recreacional para uso pouco intensivo; *Áreas de função ornamental*: Áreas que não possuem caráter conservacionista nem recreacionista – são canteiros de avenidas e rotatórias; *Áreas de uso especial*: Jardins zoológicos e botânicos; *Áreas para esportes*; *Ruas de pedestres*: calçadas. Todavia, mesmo com o estabelecimento de todos estes critérios técnicos acerca da consideração do que vem a ser uma área verde, para uma criança ou adolescente estas definições são desconhecidas – uma área verde, para um, pode ser completamente diferente daquelas definições estabelecidas pelos técnicos competentes. O gramado na frente de casa pode ser uma área verde, assim como o campus de uma universidade, também pode o ser, pelo fato de constituir-se um espaço bem arborizado.

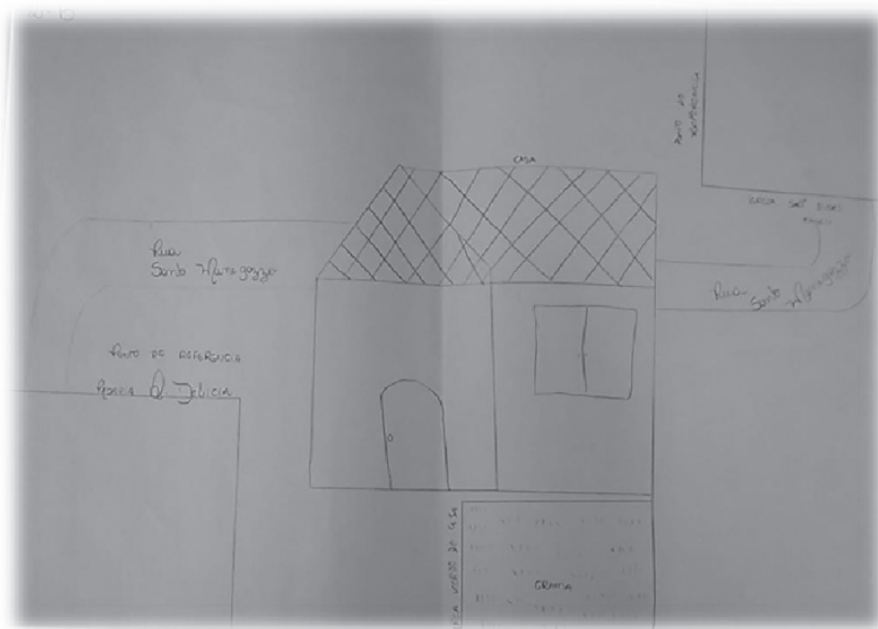
Análise das representações dos alunos

A análise das representações realizadas pelos alunos perpassam também critérios subjetivos, assim como as ideias dos alunos que levaram à construção do mesmo. Vale ressaltar ainda que as análises perpassam critérios teóricos

específicos e os autores tiveram mínimo contato com os alunos criadores dos mapas – ou seja, todas as análises aqui realizadas podem não representar exatamente o que os alunos quiseram representar – inclusive no nível do inconsciente – mas que, para a avaliação aqui proposta, considerar-se-á a representação em si, a sua riqueza de detalhes, bem como algumas hipóteses sobre o que cada aluno desejou representar, corroborando as análises as bases teórico-epistemológicas pertinentes.

Foram escolhidos três distintos mapas não por acaso: um dos mapas representou a microescala – ou seja, o lar enquanto um lugar; outro teve um pensamento um pouco mais abrangente, representando alguns quarteirões, enquanto outro realizou a representação das áreas verdes do município de Londrina como um todo. Todos os mapas mentais confeccionados não fugiram à regra – estavam circunscritos a estas três “categorias” supramencionadas. Nesta perspectiva, o primeiro mapa a ser analisado [vide figura 01], foi elaborado por um aluno do 2º B. Neste mapa, a questão da “prisão do lugar”, ou seja, do fato de as pessoas em geral serem presas ao *seu* lugar, conhecerem profundamente apenas o lugar, não se aventurando no espaço, é muito evidente – quando solicitado para a turma a execução de um mapa sobre qualquer área verde que conhecia no município de Londrina, o aluno que elaborou o presente mapa representou somente sua residência, considerando o gramado na frente da mesma enquanto uma área verde.

Figura 1 - Mapa Mental - a área verde do lar, o lugar.

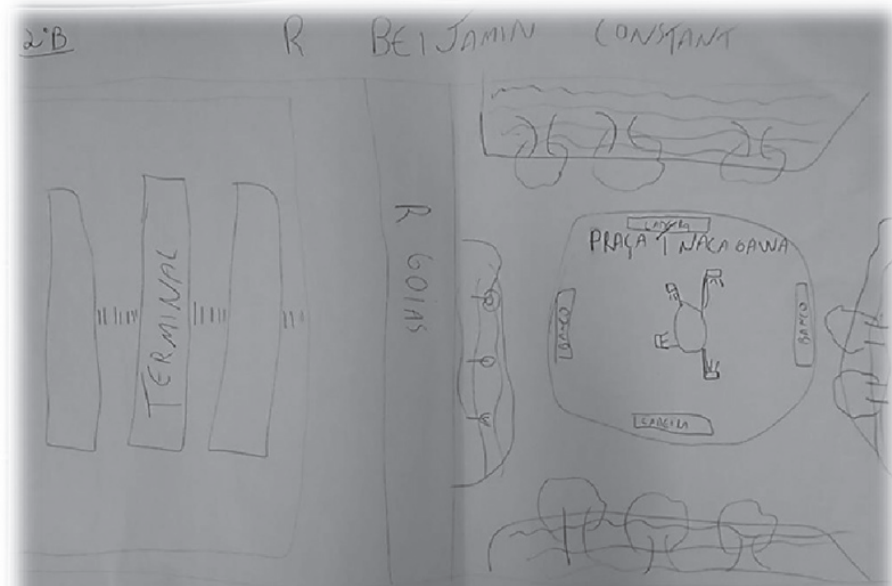


Um dos fatores a se enaltecer enquanto análise deste trabalho é justamente este – grande parte dos alunos desenhou a própria casa enquanto uma área verde, quando muito locais próximos às mesmas, evidenciando que alunos do Ensino Médio não experienciam muitas áreas verdes, tão somente se lembram da própria casa. Esta não é uma crítica negativa, pelo contrário – as pessoas experienciam o lugar, meio pelo qual nos relacionamos com o mundo (MARANDOLA JR., 2012), e é perfeitamente normal que se conheça muito melhor o *lar*.

Todavia, há que se salientar que não há a representação de uma área livre (pública) que seja uma área verde; há duas possibilidades: pode não haver uma área deste tipo no bairro; ou, se houver tal área, o autor do mapa não possui relação nenhuma com a área – nem mesmo de conhecimento básico/localizacional. A prisão do lugar fica ainda mais evidente quando da análise dos pontos de referência colocados pelo autor – uma padaria, na esquerda da casa, e uma igreja, à direita. Estes pontos de referência evidenciam esta prisão – foram apontados lugares de comum visitação/vivência – a padaria de todas as manhãs e a igreja, provavelmente frequentada todas as semanas. Ainda nesta perspectiva, a única rua apontada foi a da casa do autor do mapa – o que também evidencia pouca vivência da própria vizinhança, ou pelo menos a falta de uma construção de significado para com a mesma, ou seja, a construção de um lugar propriamente dito.

Um mapa. Dois elementos principais: O Terminal Central de Londrina e a Praça Tomi Nakagawa. Assim fora realizado o segundo mapa aqui analisado, vide figura 2.

Figura 2 - Mapa Mental - da praça ao terminal, o lugar.



A disposição dos elementos no mapa reflete uma questão particular no estudo do lugar e das representações a partir dos mapas mentais: diferentes elementos que podem, ou não, serem lugares.

A área verde está explícita: a Praça Tomi Nakagawa. Porém, o Terminal Central de Londrina se faz presente no mapa enquanto um elemento importante da paisagem. A presença do Terminal na paisagem pode conduzir entendimentos de que este seria um espaço que tem alta representatividade para o aluno, um lugar, onde o aluno se relaciona no seu dia-a-dia de forma significativa. Todavia, ao se analisar um mapa mental, deve-se considerar as formas nas quais os elementos foram representados, partindo-se das riquezas de conteúdos e elementos que estes apresentam. O fato de o terminal aparecer associado à área verde pode significar que o mesmo possui um maior significado para o autor do mapa do que a própria Praça Tomi Nakagawa, uma vez que, mesmo sem se relacionar com o objetivo da oficina, o terminal fora representado, inclusive ocupando uma grande área do mapa.

A Praça Tomi Nakagawa é conhecida, também, por ser um espaço de confraternização, na qual muitos adolescentes e adultos vão para conversar e se relacionar a partir de diálogos. A preocupação por parte do aluno de representar os bancos, uma mesa central de jogos com quatro cadeiras, discriminar o que é banco e o que é cadeira deixa evidente certa relação mais direta deste com a

Praça: um lugar para o aluno.

A presença do Terminal Central é, de certa forma, inquietante. Isto porque levanta pensamentos e conclusões de que sua existência nesse mapa seja referente ao relacionamento do aluno com ele, pois o Terminal é usado diariamente para a locomoção das pessoas. Porém, a pobreza em elementos e a simplicidade no desenho fazem com que este espaço seja representado enquanto localidade, um ponto de referência no espaço para deixar explícito onde o “lugar do aluno” (= seu lugar) se situa no espaço, aliando isso, também, à presença das avenidas Benjamin Constant e Leste-Oeste. Cartograficamente, o posicionamento das ruas Goiás e Benjamin Constant está errado, mas o fato de aparecerem no mapa pode significar que o autor possui certo nível de experiência com estas ruas e não com as outras.

Outra menção deve ser feita: no percurso do Terminal Central para a Praça Tomi Nakagawa, existem diversos outros elementos importantes historicamente, tais como o Museu Histórico de Londrina, o Planetário, dentre outros. Uma surpresa: estes foram nem sequer lembrados pelo aluno, o que reflete uma não relação do aluno com estes espaços, uma vez que o mesmo os desconsiderou totalmente enquanto elementos importantes na composição da paisagem.

O último mapa aqui analisado fora o constante na figura 03, a seguir. Neste mapa, percebe-se o objetivo do aluno em representar as áreas verdes na cidade como um todo. A representação é rica em detalhes do ponto de vista da forma e localização de espaços livres. Surpreende o fato de o autor considerar pontos importantes como a localização de Londrina no Estado do Paraná e a rosa dos ventos como ferramenta de posicionamento das regiões.

A primeira área verde a ser representada localiza-se na área central de Londrina. O centro da cidade, diversas vezes é tido como um lugar de pertencimento para as pessoas. Isto porque é um lugar frequentado usualmente pelos moradores da cidade. Nesse sentido, o aluno destaca a “praça da catedral”, na qual se compreende ser a Praça Marechal Floriano Peixoto - imediatamente ao norte da Catedral Metropolitana de Londrina Sagrado Coração de Jesus – e o “bosque” (Praça Marechal Rondon) – situado logo ao sul da supramencionada catedral. Tais praças são consideradas áreas verdes por serem dotadas de grande vegetação e não serem impermeabilizadas, tendo como função principal o lazer.

O Parque Municipal Arthur Thomas é bem destacado no mapa mental, sendo representado por grande área localizada corretamente na região sudeste da cidade de Londrina. Este lugar constitui-se em um parque urbano engendrado, também, nas categorias área verde e espaço livre público. Possui

função ecológica, estética e de lazer, entretanto com uma extensão maior que as praças representadas anteriormente. O parque pode ser frequentado de terça a domingo gratuitamente e é considerado um refúgio para os dias agitados da vida urbana cotidiana. Doravante, é um lugar que pode potencializar o desenvolvimento de afetividades por parte da população de toda a cidade.

A Universidade Estadual de Londrina é apontada como sendo uma área verde urbana. Está bem representada na região sudoeste do perímetro urbano de Londrina e, assim como ele, muitos outros alunos designaram-na como sendo um “lugar verde” na cidade. Tal lugar apesar de ser uma universidade, é qualificado de diversas funções tão características das áreas verdes urbanas e espaços livres, dentre as quais destacamos: função ecológica devido ao fato de possuir vasta vegetação com solo não impermeabilizado, promovendo melhorias no clima de Londrina; função estética diversificando a paisagem construída e o embelezamento da cidade; função educativa permitindo a possibilidade imensa de essa área verde oferecer como ambiente para o desenvolvimento de atividades extraclasse e de programas de educação ambiental. Se para os que frequentam diária e obrigatoriamente a universidade este espaço é considerado *locus* de trabalho e estudo, para outros pode funcionar como lugar de interação com elementos naturais, onde possam relaxar e aliviar o estresse, tendo função psicológica. Vale ressaltar que nos finais de semana e recessos acadêmicos muitos londrinenses vêm até a universidade passear, fazer piquenique, andar de bicicleta, etc.

O distrito rural Warta é representado em localidade errônea. Se considerarmos o norte do mapa, percebe-se que tal distrito é apontado na extrema periferia oeste do mapa mental – área de real conurbação com o município de Cambé – quando na verdade se localiza no ponto mais ao norte do município de Londrina. Não obstante, um elemento que chama atenção para esta representação é a menção a plantações que de fato existe. Isto nos dá caminhos para entender que o aluno, apesar de perceber elementos existentes em uma determinada área – talvez por manter algum vínculo afetivo ou de cotidiano – ainda possui alguma dificuldade em espacializá-las. Outros lugares são representados no mapa mental, não obstante não são denominados. Ou seja, o autor do mapa em questão compreende outras áreas verdes em Londrina, possuindo uma maior vivência com o espaço londrinense em sua totalidade e, se comparado aos demais alunos, não se mantém como prisioneiro do lugar. Por conseguinte, é necessário dar ênfase aos trabalhos de campo que podem ser realizados no ensino básico. O professor de geografia aparece com um papel importante: levar os prisioneiros do lugar a uma desalienação espacial para

com a cidade onde vivem.

Considerações Finais

Conforme tudo aquilo que fora exposto no decorrer do presente texto, verificou-se que o mapa mental é um instrumento eficaz no que condiz a apreensão da percepção e da significação que cada indivíduo atribui ao espaço que o circunda. É esta eficácia da metodologia permite que nós, enquanto professores, possamos entender como nossos alunos apreendem o espaço – enquanto percepção e enquanto significação – e estes dados permitem que a atividade docente incorpore o cotidiano dos alunos, a fim de que o que ele aprende tenha correspondência com o mundo em que vive. No que tange a discussão ambiental proposta pela Geografia, pode-se entender quais são os *lugares* dos alunos, quanto às áreas verdes, a fim de construir com os mesmos, além do conceito de lugar, o entendimento de que a consciência ambiental sempre começa no lugar – devido à valorização simbólico-prática que os indivíduos estabelecem com o mesmo. É aquela velha questão: “joga-se (leia-se o aluno) lixo no chão da sala de aula, mas não no próprio quarto”.

Assim, torna-se papel primordial do professor a questão da transposição da mentalidade *local* para uma consciência *global* da questão ambiental; esta transcendência não é fácil – é difícil fazer com que uma pessoa entenda que o ambiente como um todo merece cuidado, não apenas aquilo que *lhe pertence*. E esta tomada de consciência não é somente difícil com crianças – adultos, por mais instruídos que sejam, normalmente não possuem tal visão de mundo. Neste sentido, o papel do professor ganha ainda mais importância – há que se desenvolver tal consciência já na infância, para que as próximas gerações não fiquem presas ao lugar no que tange a consciência ambiental, mas sim consiga transcender a mesma para uma escala maior, a fim de conservar o bem que a humanidade tem de mais precioso: a natureza, mantedora, em todos os aspectos, da vida na Terra.

Referências

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. B.; TROSTDORF, M. A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. *Geografia*, Londrina, v. 13, nº. 1, p. 127-141, jan./jun. 2004.

BERDOULAY, V. A ecologia urbana, o lugar e a cidadania. *Revista Território*. Rio de

Janeiro, ano IV; nº. 7, p. 79-92, jul./dez. 1999.

CAVALCANTI, L. S. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALHEIRO, F.; DEL PICCHIA, P. C. D. Áreas verdes: conceitos, objetivos e diretrizes para o planejamento. In: *Anais... I Congresso Brasileiro sobre Arborização Urbana e IV Encontro Nacional sobre Arborização Urbana*. Vitória/ES, 1992. p. 29-38.

ENTRIKIN, N. O humanismo contemporâneo em Geografia. *Boletim de Geografia Teórica*. Rio Claro, v. 10, n. 19, p. 5-30, 1980.

FRÉMONT, A. Les profondeurs des paysages géographiques. *L'espace Géographique*. Paris, v. 3, n. 2, p. 127-136, 1974.

GERALDO, J. C. *A evolução dos espaços livres públicos de Barueri Brotas e Dois Córregos - SP*. 1997. 207f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GUZZO, P. *Áreas Verdes Urbanas*. Programas Pró-ciências – áreas verdes. 2004. Disponível em: <http://educar.sc.usp.br/biologia/prociencias/areasverdes.html>. Acesso em: 27 mar. 2013.

HEIDEGGER, M. *Introducción a la investigación fenomenológica*. 2.ed. Madrid: Editorial Síntesis, 2006.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. In: KOZEL, S.; SILVA, J. C.; GIL FILHO, S. F. *Da Percepção e Cognição à Representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista*. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 114-138.

LIMA, A. M. L. P.; CAVALHEIRO, F.; NUCCI, J. C.; SOUSA, M. A. L. B.; FIALHO, N. DEL PICCHIA, P. C. D. Problemas de utilização na conceituação de termos como espaços livres, áreas verdes e correlatos. In: *Anais... II Congresso de Arborização Urbana*. São Luís/MA, 1994. p. 539-553.

MARANDOLA JR., E. Lugar Enquanto Circunstancialidade. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (Org.). *Qual o Espaço do Lugar?* São Paulo: Editora Perspectiva, 2012. p. 227-243.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Freitas Bastos, 1971.

OLIVEIRA, L. *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*. São Paulo: USP – IGEOG,

1978.

_____. Percepção e Representação do Espaço Geográfico. In: DEL RIO, V.; OLIVEIRA, L. *Percepção Ambiental: a experiência brasileira*. 2ª. ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999, p. 187-212.

RICHTER, D. *O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SEEMAN, J. Mapas, mapeamentos e a Cartografia da realidade. *Geografares*, Vitória, n. 4, p. 49-60, jun. 2003a.

_____. Mapas e percepção ambiental: do mental ao material e vice-versa. *OLAM – Ciência & Tecnologia*, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 200-223, set. 2003b.

_____. Tradições Humanistas na Cartografia e a Poética dos mapas. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L (org). *Qual o Espaço do Lugar?* São Paulo: Editora Perspectiva, 2012. p. 69-91.

TUAN, Y. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, A. (org). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: DIFEL, 1982, p. 143-164.

_____. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Londrina: EDUEL, 2012.

_____. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: EDUEL, 2013.

IMPORTÂNCIA DO MAPA CARTOGRÁFICO NO COTIDIANO DAS PESSOAS: DEBATE DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA APLICADA NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE

Marina Castilho Pradal¹
Thais Hayumi Suzumura²
Victória Sampaio Rodrigues³

Contextualizando

O mapa cartográfico desde os primórdios das civilizações esteve presente no cotidiano das pessoas. A princípio os mapas eram utilizados principalmente para representar os caminhos, os locais de caça e posteriormente para registrar as rotas comerciais e áreas dominadas. Nos dias de hoje os mapas estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. Para debater a importância do mapa no cotidiano das pessoas preparamos uma oficina pedagógica que foi realizada no Colégio Polivalente para alunos do primeiro ano do Ensino Médio. A presente oficina teve como principal objetivo instigar os alunos a compreenderem a importância do mapa através de um episódio do seriado *Cidade dos Homens*, denominado “*Correio*” que aborda a dificuldade de se localizar na favela onde os personagens moram por não haver nenhum tipo de mapa ou planta que representasse o lugar. Após assistirem o vídeo os alunos construíram um mapa mental do bairro no qual moram que indicava o trajeto de casa até o colégio. A partir disso analisamos o que os alunos compreenderam sobre a importância do mapa nos nossos deslocamentos cotidianos.

Introdução

Será que os alunos conseguem compreender a importância do mapa no seu dia-a-dia? Tendo como base este questionamento, o objetivo da oficina pedagógica realizada no colégio Polivalente, para os alunos do primeiro ano

¹ Graduanda do terceiro ano do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e bolsista do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Contato: marina.pradal@hotmail.com

² Graduanda do terceiro ano do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e bolsista do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Contato: thaisuzumura@msn.com

³ Graduanda do terceiro ano do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e bolsista CnpQ do projeto - Ensinar-Aprender-Ensinar - Representações Sociais dos cursos de Licenciatura da UEL - CCE/CCB. Contato: sampaiovictoria@yahoo.com.br

do Ensino Médio, consistiu em analisar como os discentes estão utilizando o mapa no seu cotidiano, já que, como compreendemos o uso do mapa na disciplina de Geografia é essencial, pois a partir do mesmo, conseguimos nos orientar, localizar e assim fazer uma representação local, regional e global sobre o mundo que vivemos. O uso do mapa em sala de aula auxilia o ensino de Geografia, e faz com que os alunos possam analisar diversas temáticas, como um exemplo, o estudo do relevo, clima, demografia, economia, entre outros.

Com isso podemos dizer que o estudo da Cartografia cada vez mais se mostra importante desde os primeiros anos da educação básica, pois contribui para o aluno compreender como o mapa é um instrumento importante na ciência geográfica e assim, a partir do mesmo, desenvolver um aprimoramento da representação do espaço nas escalas local, regional e global. A oficina pedagógica desenvolvida compõe a disciplina Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente, ofertada no curso de licenciatura de Geografia da Universidade Estadual de Londrina em parceria com o Colégio Estadual Polivalente, que visa aproximar os futuros professores de Geografia ao ambiente escolar. A oficina foi realizada em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio no período matutino, tendo como resultado o presente trabalho. No decorrer do trabalho explicitar-se-á o uso do mapa no Ensino de Geografia, explicando a sua importância e significado, assim como sua utilização em sala de aula. Juntamente apresentarão os resultados obtidos a partir da oficina pedagógica desenvolvida no Colégio Estadual Polivalente.

A Cartografia escolar: instrumento para a compreensão do espaço geográfico

A Cartografia, além de ser uma ciência, é uma técnica e é entendida como uma metodologia que visa levantar dados, redigir e divulgar mapas (CASARIN, 2004). É interessante pontuar, que através dos símbolos, a Cartografia sempre esteve inserida no cotidiano dos homens, pois, eles tinham a necessidade de localizar os caminhos e lugares onde podiam encontrar alimentos e inicialmente faziam isso utilizando somente a memória, ou desenhos nas paredes das cavernas e sucessivamente usaram: argila, bambu, pergaminho e papel. Hoje, com as modernas tecnologias os homens utilizam-se de computadores e satélites para confecção e aprimoramento dos produtos cartográficos (MACIEL, 2005). A utilização dos mapas para representar a realidade, é antiga, sendo que essa representação é anterior ao surgimento da escrita, segundo Harvey (1991), coloca o seguinte relato:

Os mapas sempre estiveram, ou pelo menos, o desejo de balizar o espaço

sempre esteve presente na mente humana. A apresentação do meio ambiente e a elaboração de estruturas abstratas para representá-lo foram uma constante da vida em sociedade, desde os primórdios da humanidade até os nossos dias. (HARLEY, 1991, p.5).

Portanto, como destaca o autor, o uso do mapa se estende por toda a história da humanidade, e isso indica a importância do professor valorizar tal recurso didático em sala de aula, de modo a formar alunos leitores e usuários de mapa facilitando assim os seus deslocamentos diários. Como afirma Martinelli (1999), a cartografia pode ser dividida em dois ramos, que não podem ser vistos de forma categórica, e que consistem em Cartografia topográfica e a Cartografia temática. Essa divisão não aponta a Cartografia Escolar trabalhada pelos professores em sala de aula, e que nos faz observar que uma vez o mapa utilizado como uma ferramenta didática deve permear o conteúdo ensinado em sala de aula de maneira que professor e aluno possam interagir ao abordar determinado assunto. No entanto, para favorecer o aluno a interpretar um mapa é preciso que o mesmo seja alfabetizado cartograficamente como assegura Archela e Théry (2008, p. 2) “[...] independente do objetivo, o mapa como um meio de comunicação exige conhecimentos específicos de Cartografia [...]”.

É necessário lembrar que na organização curricular do ensino público não há um disciplina de Cartografia, ela é um conteúdo da Geografia, a disciplina que deve promover aos alunos a ler e interpretar os mapas a partir do espaço geográfico. A Cartografia é útil aos estudantes da educação básica, de modo que, esses construam um melhor conhecimento sobre os mapas e sua utilização, para que assim consigam ler e interpretar quais são os tipos de mapas, atribuições, e sua composição, e utilizá-lo em seu cotidiano. Mas a questão é que existem muitos casos que a incidência do não saber ler e interpretar é facilmente notada quando os indivíduos não conseguem se orientar e tampouco interpretar a realidade representada no mapa. Essa questão esta diretamente ligada ao ensino de Geografia, pois é a ciência em que deveria formar seus alunos cidadãos capazes de utilizar o mapa e realizar por meio dele e dos conhecimentos adquiridos na Geografia e em outras disciplinas uma leitura crítica de mundo.

A importância dos mapas para o ensino e aprendizagem da Geografia

A Cartografia, através da sua representação, faz com que os alunos aprendam a analisar os mapas através de o seu cotidiano e consequentemente a construir uma consciência sobre os fatos e fenômenos contidos na representação

do espaço geográfico e assim compreender as relações sociais, culturais e políticas existentes. A Geografia na escola tem como um dos objetivos fazer com que os alunos entendam como utilizar os mapas, e assim fazer com que eles tenham uma melhor visão de mundo, conseguindo relacionar a sociedade e os fenômenos contidos no espaço geográfico. Para começar esse processo, devemos fazer um reconhecimento do seu entorno, ou seja, iniciar com o espaço vivido até chegar a um nível abstrato. Assim, segundo Francischetti (2001):

A Cartografia é responsável por um conhecimento que vem desenvolvendo-se desde os mais remotos tempos; nela é possível sintetizar as informações, conhecimentos e maneiras de trabalhar com a linguagem cartográfica. Na escola, esse procedimento ocorre por meio de situações através das quais os alunos percebam que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolvem a proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeções (FRANCISCHETTI, 2011, p.10).

É de fundamental importância que o professor de Geografia inicie o processo de alfabetização cartográfica a partir da vivência dos alunos, para que depois se faça uma relação com outras escalas de análise. Assim como afirma as autoras:

Ler mapas, portanto, significa dominar o sistema semiótico, a linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e a escrever, contar e fazer cálculos matemáticos (ALMEIDA; PASSINI, 1989, p.15).

Deste modo, a alfabetização cartográfica se torna indispensável no ensino de Geografia. Souza e Katuta (2011), iguala o mapa a um texto, a fim de exemplificar a importância de sua leitura e interpretação, da seguinte maneira: O mapa é comparado a um texto que é preciso muito mais do que decodificá-lo, e sim compreendê-lo a ponto de construir um significado através da leitura para que se possa assim aprender os fenômenos geográficos (SOUZA; KATUTA, 2011, p.163).

Assim, compreende-se que o mapa, através de símbolos e signos, consegue representar os fenômenos contidos no espaço geográfico. Assim, se os alunos não são capazes de compreender o mapa como um meio de comunicação e representação muitas vezes da sua própria realidade, poderá haver uma falta de interesse dos alunos em utilizá-lo. A dificuldade do uso do mapa pelos alunos por conta da ausência do saber faz com que aumente a falta

de interesse dos mesmos, de modo que é necessária a utilização de métodos e estratégias diferenciadas, para que assim os alunos possam compreender a real importância da utilização do mapa.

O professor de Geografia tem o papel de formar cidadãos críticos a partir da leitura e interpretação do espaço geográfico com o auxílio do mapa e isso “não é apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.” (CALLAI, 1999, p. 75). E perante a formação da cidadania, Callai (1999), apud Santos (1994, p.121), afirma: “saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana” e seguindo o raciocínio de Santos (1994), para que se possam reconhecer cada lugar, e o impacto do mesmo na formação de cada sociedade, é necessária análises que estão nos mapas, onde os mesmos apresentam diferentes exterioridades de uma área, não fugindo do dia-a-dia de cada aluno e da forma necessária para construção de conhecimento geográfico. Assim, o professor deve fazer com que o aluno compreenda que usamos o mapa todos os dias mentalmente, ao sair de casa para ir a algum local, fazendo assim uma rota mental, ou seja, conseguimos utilizar o mapa no nosso cotidiano todos os dias, entretanto, interpretá-lo e entender faz parte do conhecimento da Geografia.

Materiais e métodos

A partir de um levantamento bibliográfico, que apresentou a importância do uso do mapa foi realizada a presente oficina denominada: *A importância do mapa*. Os materiais necessários para a realização da oficina foram: Um episódio “*Correio*” do seriado Cidade dos Homens⁴, Projetor Multimídia (Datashow), folhas de papel A4 e lápis de escrever. O tempo estimado para o desenvolvimento da oficina foi de 60 a 80 minutos. Inicialmente foi necessária uma contextualização da temática de 10 a 15 minutos, o episódio escolhido teve a duração de 30 minutos e para a confecção dos mapas mentais reservou-se mais 20 minutos. Propusemos que a atividade fosse realizada individualmente pelo fato de ser um mapa mental que retratasse o trajeto da casa à escola. E a partir desse mapa o professor poderá observar se os alunos compreendem o espaço em que vivem e transitam e se são capazes de representá-lo graficamente de maneira sistematizada.

⁴ Link para acesso ao episódio “Correio” da série Cidade dos homens: <http://www.youtube.com/watch?v=NPuL51MSdgU>

Resultados

O Colégio Estadual Polivalente está localizado na zona Oeste de Londrina, atende a comunidade desde 1976. Conta com turmas do Ensino Fundamental II, Médio e Profissional (Curso Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em Alimentos, Técnico em Edificações) e atende anualmente 1500 matrículas distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno (POLIVALENTE, 2010). A oficina pedagógica “A importância do mapa” foi desenvolvida com duas turmas do 1º Ano do Ensino Médio (C e D matutino). E teve como objetivos promover nos alunos a compreensão e a importância do mapa em seu cotidiano, fazer com que os alunos reflitam sobre como a falta da interpretação de mapa pode interferir em suas vidas, a partir da realidade representada no episódio do seriado *Cidade dos Homens* e verificar se os alunos conhecem o espaço em que vivem e se sabem representá-lo em um mapa mental.

Segue no quadro abaixo as etapas de desenvolvimento da oficina pedagógica e em seguida os resultados obtidos:

Quadro 1- Oficina pedagógica: “A importância do mapa”

Etapas de desenvolvimentos	<p><i>1ª etapa:</i> Para iniciar foi realizada uma contextualização sobre o tema da oficina (deixando que os alunos respondessem sobre a importância do mapa, e se para eles existem realmente necessidade de utilizá-lo), depois houve a apresentação do episódio “Correio”. Pedimos para que os alunos se atentassem ao contexto em que os personagens estavam inseridos e como a trama se desenvolve com o uso do mapa.</p> <p><i>2ª etapa:</i> Assistiu-se ao episódio do seriado.</p> <p><i>3ª etapa:</i> Na próxima etapa foi preciso a organização de uma discussão a respeito do que os alunos entenderam, para verificar se realmente compreenderam a importância do mapa, elencado na trama e se conseguiram contextualizar com a sua realidade o uso do mesmo. Nesta etapa foi necessário apontar aos alunos as diversas formas de uso do mapa em seu cotidiano, como por exemplo, sempre que precisamos nos deslocar, planejamos uma rota, um caminho mais rápido, ou seja, constantemente fazemos mapas mentais apenas não nos damos conta disso e não os representamos graficamente.</p> <p><i>4ª etapa:</i> Após uma breve discussão e reflexão a respeito da trama e sobre a importância do mapa, os alunos foram colocados na seguinte situação hipotética: Não existe nenhum mapa que represente seu bairro, ajude a construí-lo! Inicialmente iremos fazer a confecção de um mapa que represente o caminho da sua casa até a escola</p> <p>Os alunos foram instruídos a confeccionarem um mapa mental em folha A4, representando a maior quantidade possível de ruas e objetos geográficos que eles encontravam no caminho.</p>
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Resultados obtidos</p>	<p>Pode-se perceber que nas turmas onde a oficina foi aplicada houve interesse por parte dos alunos em assistirem o episódio, porque o mesmo possuía uma linguagem informal de fácil entendimento. Além de envolver posteriormente uma atividade que relacionada ao cotidiano dos educandos.</p> <p>Todos os alunos representaram o trajeto de sua casa até o Colégio Polivalente, logo o objetivo da oficina foi atingido.</p> <p>Durante a 1ª, 2ª e a 3ª etapa houve um bom aproveitamento e os alunos se mostraram interessados em discutir a importância do mapa dentro da trama e em seu próprio cotidiano. Importante é ressaltar que por se tratar de um episódio onde a narrativa da realidade vivenciada pelos personagens chama sua atenção, houve grande colaboração da turma em ficar em silêncio.</p> <p>Na 4ª etapa de maneira geral alguns pontos importantes a se ressaltar é que muitos alunos não tinham conhecimento do nome das ruas pelas quais passavam e alguns alunos que moravam muito longe da escola precisaram utilizar duas folhas de papel A4 para que coubesse seu trajeto ao invés de utilizar apenas uma folha, demonstrando assim o desconhecimento de noção de escala.</p>
----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: o próprio autor

Considerações finais

O mapa é um importantíssimo instrumento de orientação e localização e uma ferramenta indispensável ao ensino de Geografia, de maneira que a leiturização e a alfabetização cartográfica deve ser cada vez mais valorizada e ensinada de forma que os alunos compreendam a real importância da utilização dos mapas no dia-a-dia. Assim é importante destacar que, para os estudantes que participaram da oficina há um déficit no processo de ensino dos mapas, pois muitos não compreendiam a real importância dos mapas, além de não possuírem noções de escala. Devemos destacar que o aluno não deve compreender o mapa somente para saber a orientação e localização. Na Geografia, além de saber esses requisitos, outros aspectos são importantes, como por exemplo, o conhecimento dos elementos do mapa, a importância da legenda, para que quando os alunos analisarem os mapas possam construir uma crítica sobre o mesmo, ou seja, a Geografia deve fazer com que os alunos consigam exercer a criticidade. E a partir desses conhecimentos juntamente com uma base teórica o aluno poderá ser capaz de ler as informações contidas nos mapas e articular outros conhecimentos como o histórico, econômico e socioambiental.

Deste modo, é de fundamental importância usar o mapa em sala de aula, para que o aluno se oriente nas escalas locais, regionais e globais, conseguindo assim correlacionar o conteúdo com outras disciplinas. Enfim, a oficina pedagógica *A importância do mapa* demonstrou aos alunos como o mapa

esta inserido no cotidiano, como devemos utilizá-lo e a importância de tal ferramenta. De certa maneira, mesmo que alguns mapas mentais apresentaram certos problemas de escalas, os objetivos propostos com a oficina foram atingidos e os alunos compreenderam a importância do mapa, principalmente para a orientação e localização no cotidiano das pessoas.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1989.

ARCHELA, R. S. e THÉRY, H. Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos. *Confins*. p.1-24, nº 3, v.3, 2008.

CALLAI, H. C. As transformações no Mundo da Educação. Ano 1999, p. 75, *Terra Livre*, nº 14. AGB, 1999.

CASARIN, Rosália. Algumas reflexões sobre a Cartografia no contexto da Geografia. *Revista Ciência Geográfica*. Ano X, vol. X, p. 254-258, nº. 3, set/dez.2004.

FRANCISCHETT, Mafalda N. *A Cartografia no ensino de Geografia: a aprendizagem mediada*. 2001, 121 f. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Presidente Prudente-SP, 2001.


HARLEY, J. B. A Nova História da Cartografia. *O Correio da Unesco*, São Paulo, UNESCO, p. 4-9, v.19, ago, nº 8, 1991.

KATUTA, A. M., SOUZA, J. G. DE. *Geografia e conhecimentos cartográficos*. A cartografia no movimento de renovação da Geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editores UNESP, 2001.

MACIEL, Gizélia Bertold. *(Re)pensando a Iniciação Cartográfica no Ensino Fundamental*. 36 p. Monografia (Para obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia). UESC, Ilhéus, janeiro, 2005.

MARTINELLI, Marcello. *As representações gráficas da Geografia: os mapas temáticos*. 19 p., Tese (de livre-docência) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1999.

POLIVALENTE, Colégio Estadual. *Projeto Político Pedagógico*. Disponível em: <http://www.ldapolivalente.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/168/arquivos/File/PPP2010.pdf>. Acesso em 28 de outubro de 2013.



**DESIGUALDADES
E TRABALHO DOCENTE**



O TRABALHO DOCENTE EM DEBATE

Margarida de Cássia Campos¹

Vitor Ferreira de Souza²

Introdução

A educação brasileira passou por inúmeras transformações nos últimos 40 anos, a profissão professor de desvalorizou e as condições de trabalhos são extremamente precárias; pauperização e proletarização também são características do trabalho docente atualmente. Podemos destacar outras mudanças como o efetivo processo de fomento estatal à educação direcionada para o mercado de trabalho, tendo como *slogan* “transformação produtiva com equidade” destacado por Oliveira (2004), ou seja, formar “cidadãos” para o emprego visando a diminuição da pobreza, tais políticas iniciaram em governos de caráter neoliberal, na década de 1990 e teve continuidade nos governos de esquerdas, percebemos isto nas dimensões de financiamentos e importância no discurso governamental que certos programas profissionalizantes recebem como Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) e dos Institutos de Federal de Educação Ciência e Tecnologia criados respectivamente em 2011 e 2008.

Outro problema é a perda dos espaços de luta e de reprodução de autonomia e autorias do professor conquistados em especial na década de 1980 após a redemocratização do país, frente às ideologias que ganharam notoriedade na sociedade atual. Além da retomada conversadora como destaca Arroyo (2011), ou seja, a aplicação de provas de conhecimentos (Prova Brasil³, Enem⁴, entre outras) que ditam currículo, diminui o papel do professor, desvaloriza a escola pública e não aponta soluções.

¹ Professora doutora do departamento do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do Prodocência, membro do FOPE. Coordenadora do Projeto “Novos Talentos Ciências Humanas”. Contato: mcassiacampos@hotmail.com

² Formado em Geografia pela a Universidade Estadual de Londrina em 2013, ex- bolsista do PET (Programa de Educação Tutorial) e professor da rede de ensino do Estado de São Paulo. Contato: vitorfssouza@gmail.com

³ Prova aplicada em todo território nacional desde 2005 de dois em dois anos que avalia os conhecimentos em língua Portuguesa e Matemática dos alunos do ultimo ano do Ensino Fundamental I e II

⁴ Prova aplicada desde 1998, anualmente em todo território nacional aos alunos que concluíram o ensino médio, nos últimos anos esta servindo também para o ingresso em algumas universidades públicas, via Sistema de Seleção Unificada (SISU).

A crise de valores e do conhecimento, provocada principalmente por um sistema econômico excludente e selvagem, aparece como um empecilho para uma educação verdadeiramente libertadora via formação de sujeitos críticos. Algumas instituições estão sem respostas para essa crise, o que vemos são cada vez mais recorrentes casos de *bullying*, conflitos entre a comunidade escolar, distanciamento dos pais e professores, ou seja, há um descrédito da sociedade em relação a eficiência da escola pública, tais imbróglis deixam os profissionais da educação exauridos no final da sua jornada, levando-os a problemas de saúde e muitas vezes abandono da profissão. Para piorar a situação às vezes nos deparamos com notícias vinculadas pela mídia, culpando os professores por problemas que são estruturais, esta falta de reflexão crítica dos meios de comunicação da situação que vivencia a escola pública atual de certa maneira desvaloriza ainda mais a profissão professor.

Para construção deste ensaio realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática: políticas educacionais fomentadas pelos organismos internacionais a partir de 1990, flexibilização e precarização do trabalho docente. As observações e vivências empíricas em relação ao trabalho realizado em sala de aula também serviram para balizar as questões discutidas neste artigo. Nessa perspectiva, as notas presentes buscam ampliar e projetar as discussões sobre a precarização do trabalho docente atualmente, evidenciando heranças de políticas neoliberais, além de articular a dificuldade de se construir uma identidade docente no contexto precário do espaço escolar.

As transformações no mundo do trabalho

As transformações ocorridas no campo da economia brasileira e do trabalho, no início de 1980 (ANTUNES, 1997), também se refletiram na área pedagógica e educacional a partir da projeção de um novo modelo de docente e dos objetivos de seu trabalho. As políticas neoliberais ditam as regras de como deve ser conduzido o trabalho do professor. Agora, o sistema flexível exige um novo profissional da educação, “mais versátil, multifuncional [...] um novo perfil de trabalhador baseado no modelo de competências”. No mercado de trabalho, o cronômetro e a produção em série são substituídos pela flexibilização da produção, “[...] por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 1997, p. 23). Essa busca por melhores condições de produtividade é incorporada também no sistema de ensino, transformando a educação em mercadoria.

Já no final da década de 1960 podemos observar os primeiros indícios da onda neoliberal, cujos modelos vigentes, Keynesiano-Fordista, iniciam sua crise

em decorrência “[...] do aumento da demanda da produção por parte dos países da Europa Ocidental e do Japão” (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p.2). Nestas regiões, ocorreu a modernização dos seus parques industriais e “[...] passaram a oferecer produtos (gêneros manufaturados) a preços e custos mais competitivos pressionando a demanda em nível mundial” (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p.2). O período “[...] de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes do capitalismo” (HARVEY, 1992, p.135).

Para Harvey (1992), o Fordismo entrou em crise em decorrência da rigidez de seu modelo. “[...] rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistema de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento [...]” (HARVEY, 1992, p.135). Para o autor, “havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista)” (HARVEY, 1992, p.135). A década de 1970 foi decisiva para a mudança desse padrão econômico, em vista da “Crise do Petróleo de 1973. A diminuição da oferta deste insumo energético fez aumentar os gastos com energia das nações industrializadas” (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p.3). Já no caso brasileiro, o final dos anos de 1970 é marcado pelo rápido e substancial crescimento da dívida externa “[...] e do processo inflacionário bem como o início do processo recessivo com aumento do desemprego e do arrocho salarial para a classe trabalhadora” (VASCONCELOS; LIMA FILHO, 2008, p.3). Em meio às próprias contradições do capitalismo, emerge um novo modelo econômico mais flexível, chamado de acumulação flexível, e são as características de trabalho deste modelo que adentram no espaço escolar, acentuando a precarização e a perda da autonomia do trabalho do professor. Esse modelo “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.140). Harvey caracteriza-o “[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1992, p.140).

Implicações das transformações do mundo do trabalho na educação

Alinhado aos novos padrões do trabalhador na era de uma economia neoliberal, onde é necessário que o profissional seja flexível as demandas da empresa, a escola incorpora essa lógica, cujo professor deve se adequar

as exigências que lhe são impostas e responder positivamente. Atualmente, assim como o trabalhador, o professor se vê diante de variadas funções que é obrigado a desempenhar na escola pública. Muitas vezes, são obrigados a realizar funções de secretário, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Esse retrato acirra mais ainda a perda da identidade profissional e a autonomia de seu trabalho (NORONHA, 2011).

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor “qualidade”, é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo [...] Do mesmo modo, o trabalho passa a ser realizado em equipe, rompendo-se com o caráter parcelar típico do fordismo (ANTUNES, 1997, p.33).

Costa (2009) destaca algumas consequências provocadas pelo novo regime de acumulação no espaço educativo. Entre eles estão:

1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia” (2009, p.95).

Segundo Oliveira (2004) na década de 1960 a educação no Brasil estava direcionada a atender os requisitos de uma produção fordista, e aos preceitos dos governos com ideal nacional-desenvolvimentista, para estes pensadores a educação serviria como mecanismo de distribuição de renda, ou seja, os portadores de diplomas poderiam obter um bom emprego, e assim elevar seu nível socioeconômico. Porém, na década de 1990, com ideários sob o imperativo do processo de globalização ocorreram várias fóruns mundiais que registraram a passagem para uma educação que direcionava seu processo de educar aos moldes flexíveis, alinhado aos preceitos do mercado de trabalho e a educação pensada como uma mercadoria, neste momento o foco da educação não é distribuir renda e sim garantir a equidade social.

O primeiro evento em nível mundial que trouxe essa discussão foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia) e financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância

(UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000). Os autores indagam o porquê, nos anos de 1990, o Banco Mundial esteve tão engajado nas políticas educacionais. Eles compreendem que os interesses estão focalizados na formação dos alunos, pensada no mercado de trabalho, já com as qualidades que a indústria, inserida já nos moldes da acumulação flexível necessita. Durante a conferência participaram “[...] governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p.57, 2000).

Esse evento foi marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E-9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.57).

Outro documento internacional pensado à luz das políticas neoliberais foi o preparado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), “*Transformación Productiva com Equidad*”, ressalta a urgente necessidade “[...] de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.53). O documento recomendava que os países investissem “[...] em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.63). Entre essas habilidades estão: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade [...], ordenamento de prioridade e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p.63).

Em 1993 houve ainda a Declaração Délhi, segundo e Jimenez (2009), tal documento serviu para continuar os debates iniciados em Jomtien, estavam presentes os mesmos nove países denominados e “E9” da Conferência da Tailândia, tais apresentavam problemas em relação a universalização da educação, então firmaram um propósito de em 2000 universalizar o ensino básico, esta conferência pedia aos países que organizassem políticas públicas para treinar e oferecer condições de trabalhos aos professores, aprimorar conteúdos e material didático e implantar reformas nos sistemas educacionais. No ano de 2000 houve o Fórum de Dakar que contou com participação de 180

países e 150 OGNs e pautou mais uma vez na necessidade de ampliar a oferta do ensino básico e melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Em um primeiro momento parece que as intenções destes organismos internacionais e sua intervenção na educação dos países em desenvolvimento são as melhores possíveis, mas é importante lembrar que a intencionalidade deles é ampliar a reprodução do capital em tais países.

Neste sentido Mézáros (2005), destaca que a partir de 1970 inicia uma forte reestruturação dos processos de produção e das relações de trabalho nos países desenvolvidos, e que após a década de 1980 e 1990 amplia-se para os outros países com implicações diretas na educação. Oliveira (2004, p.1131) observa “[...] um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam nesse período na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplinada pobreza”. Essa nova perspectiva na educação é consequência da redefinição do papel do Estado, centrado “[...] na lógica do mercado, que passa a orientar as políticas públicas, e é neste contexto e nestes limites que se inscrevem as reformas educacionais em curso no Brasil” (LIMA FILHO; LEITE, 1999, p.123).

As reformas educacionais no ano de 1990 têm como eixo os documentos citados, e a principal característica é alcançar uma equidade social através da educação. “Tal mudança de paradigma implica transformações substantivas na organização e na gestão da educação pública” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Sendo assim, a autora ressalta que passa “[...] ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado” (OLIVEIRA, 2004, 1129).

O trabalho do professor acompanha o movimento da nossa sociedade capitalista, assim como nos alerta Miranda (2005, p.4-5) “entender a natureza do trabalho docente não passa somente pela análise profunda de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho, da relação professor-aluno”. Para o autor é necessário ir mais além “compreender que local de trabalho é a escola e sua relação com a sociedade capitalista contemporânea”.

Precarização do trabalho docente: uma profissão enfraquecida

Diante desse quadro que foi instaurado na educação pelas reformas neoliberais, a precarização do trabalho docente se acentuou. Agora, mesmo com os problemas de infraestrutura que a comunidade civil, a escola e os professores enfrentam, junte-se a isso a multifuncionalidade do profissional,

não se restringindo mais a ser mediador do conhecimento dos alunos, mas uma “máquina” que deve realizar repetitivamente as mesmas ações para colocar em pauta o que os documentos internacionais preconizam. A precariedade do trabalho centra-se também no conhecimento. Como estamos ensinando nossos alunos? Estamos formando cidadãos críticos ou alunos para o mercado de trabalho?

Neste sentido, é importante analisar alguns mecanismos presentes no cotidiano do professor que precariza seu trabalho e de certa forma o desprofissionaliza. Para Oliveira (2004), após as referidas reformas iniciaram na década de 1990, com implantação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) em 1996 a escola passa a ter autonomia de gestão dos recursos, uma forma que o estado encontrou de garantir uma suposta universalidade, possibilitando baixar os custos com a educação, neste sentido o dinheiro é repassado para a escola, porém na maioria dos casos as instituições não conseguem arcar com todos os custos, sendo obrigada a organizar festas e eventos para completar os recursos, neste sentido os professores precisam trabalhar em outros horários para ajudar nesta nova demanda e arrecadar dinheiro para a escola, a pedagogia de projeto também muito divulgada como a alternativa para aulas mais atrativas, obriga o professor realizar o planejamento das atividades fora do horário de aula, o Projeto Político Pedagógico da escola precisa ser constantemente realimentado, é necessário estabelecer metas de planejamento e avaliação, ou seja, os professores também são responsáveis pela gestão da escola. Neste sentido aparece o trabalho não pago, ou seja, a proletarianização do professor que se obriga a partir das novas demandas a desempenhar outros papéis fora do seu horário de trabalho.

Mas, há outro problema que é a gestão coletiva implementada via LDB/1996 onde toda a comunidade escolar pode “contribuir” no sentido de pensar o fazer docente, neste sentido há certa perda da autonomia e da especialidade do trabalho docente, percebemos vários artigos em jornais e revistas, especializadas ou não em Educação, além de programas de televisão onde pessoas que nunca pisaram no “chão da escola” ensinam os professores como dar aula, o mais esdrúxulo que parte destes “especialistas” em educação nunca fizeram um curso de licenciatura. Com todos, estas reflexões percebemos a crescente desvalorização da profissão professor e a criação de mecanismos que garantem uma reestruturação do trabalho docente, a partir da precarização e pauperização, este último ocorreu via arrocho salarial da categoria que desde início da década de 1970 sofreu perdas reais de base salarial, sendo mais um dos elementos de desvalorização da profissão, neste sentido é fato que os jovens

mais bem preparados que procuram uma carreira profissional atualmente poucos escolhem ser professor em especial devido aos baixos salários pagos e as inúmeras funções desempenhadas.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos (NORONHA apud OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Por tudo isso as escolas hoje, buscam superar uma educação impositiva e “bancária” (FREIRE, 1987). Como Freire (2006, p.104) nos indaga “[...] como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?”.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2006, p. 104-105).

É importante também lembrarmos que nem todos os professores aceitam a imposição ou retomada conversadora como coloca Arroyo (2011), muitos realizam greves, lutam nos sindicatos, discutem os problemas docentes com seus alunos no sentido de ampliar a tensão e garantir um fôlego para luta que realmente é muito desigual, como vimos são políticas internacionais provenientes de organismos com influencia mundial, e os professores muitas vezes desconhecem quem são seus inimigos e não sabem contra quem lutar.

Para não concluir

As pesquisas sobre o trabalho do professor no “chão da escola” são extremamente necessárias para serem utilizadas enquanto discurso para os embates que devem ser travados entre a classe docente, Estado e os organismos internacionais que tentam impor suas ideologias; no sentido de valorizar todas

as práticas cotidianas que esses profissionais realizam na escola. O ambiente de incertezas que a escola apresenta reforça a necessidade da militância dos professores em diversos setores da sociedade, para pressionarem por mudanças qualitativas nas condições de trabalho e no trabalho pedagógico e educacional. O encontro da identidade docente e de uma educação transformadora são os desafios que são colocados em xeque pelos profissionais da educação neste século. Tais pesquisas precisam ser um contraponto aos dados do IBEB ou do ENEM. Porque sempre quando tais dados são divulgados as escolas públicas e os seus professores são desvalorizados, quando o número obtido é baixo, toda a comunidade inclusive os alunos menosprezam a instituição que os recebem. Estes dados deveriam mostrar também a falta de infraestrutura de uma escola, a precarização, pauperização e a proletarização do trabalho docente. Neste sentido os pesquisadores da educação são figuras chaves para ampliar o debate e desvendar os verdadeiros mecanismos que diminuí a qualidade do ensino público no Brasil.

Referências

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. S. Paulo. Cortez, 1997.

ARROYO. M. *Currículo, Território em disputa*. São Paulo: Vozes, 2011.

COSTA, Áurea. *Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro*. In: COSTA, A; EDGARD NETO; SOUZA, G. (org). *A Proletarização do Professor, Neoliberalismo na Educação*. São Paulo: Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Trad. Adail Ubirajara e Maria Stela Gonçalves. 5ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA FILHO; LEITE, D (org.). *Educação profissional: tendências e Desafios*. Curitiba: SINDOCEFET, 1999.

MÈSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, K. *O trabalho docente na acumulação flexível*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>. Acesso em: 08 Out. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, Set/Dez. 2004.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; Educação para todos e reprodução do capital. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 9, p.1-23, jan/jul de 2009.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELOS, R. A. F.; LIMA FILHO, D. L. Do modelo keynesiano-fordista ao sistema de acumulação. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CEFET, 2008, p.1-16.

JUVENTUDE E POLÍTICAS PÚBLICAS NAS SOCIEDADES DE CONTROLE: DESAFIOS AO ESTÁGIO E AO TRABALHO DOCENTE

Cezar Bueno de Lima¹

Introdução

Este texto é resultado de uma palestra proferida na Universidade Estadual de Londrina com todas as licenciaturas. O foco da análise aborda a juventude contemporânea e os desafios do trabalho docente em ciências sociais no ensino médio. Um dos objetivos propostos é enfatizar que o futuro docente de Sociologia, além da aquisição reflexiva de saberes inerentes à construção do pensamento sociológico clássico e contemporâneo, precisa apoderar-se de conhecimentos e técnicas capazes de tornar significativo o aprendizado da sociologia, incluindo a problematização e inventário de contextos econômicos, políticos e socioculturais organizados em torno da família, local de trabalho e moradia, laços de convivência nos bairro, projeto de vida juvenil, entre outros.

A metodologia de exposição do capítulo descreve inicialmente o contexto da globalização neoliberal e analisa o advento das sociedades de controle. Na sequência, menciona as políticas públicas dirigidas à juventude confrontado-as com a maneira como os adolescentes formulam seus pensamentos a respeito das categorias violência, trabalho e política de proibição às drogas. Por fim, o capítulo tece algumas considerações acerca dos desafios que os futuros docentes de sociologia terão de enfrentar em sala de aula.

Economia política da globalização e juventude

Nas últimas décadas, a combinação de fatores políticos econômico-informacionais e culturais vem provocando transformações sociais de enorme impacto. A este respeito, merece destacar a crise ideológica das plataformas políticas de esquerda e o êxito do projeto político neoliberal em promover a internacionalização dos mercados; reestruturação produtiva/informatização da produção; reforma do Estado; erosão dos direitos sociais e triunfo do relativismo cultural. A rigor, a globalização pode ser entendida como um fenômeno que produz relações assimétricas e hierárquicas entre

¹ Doutor em Ciências Sociais, professor de Sociologia e Sociologia Jurídica da PUCPR/Campus Curitiba. Contato: czarbueno@gmail.com

países capitalistas centrais e periféricos. Algumas demandas substantivas no campo da economia, da política, do Estado, das estratégias de segurança, da comunicação e cultura, que dominam a agenda de discussão entre os países e organismos internacionais, obedecem a relações hierárquicas que vão do núcleo duro em direção à periferia do sistema. No plano da comunicação, povos afastados geograficamente e distintos culturalmente estão vinculados em função do potencial revolucionário da informação global. Os jovens, por exemplo, crescem num ambiente repleto de multimídia e adquirem modos de ser, agir e se comportar muito mais parecidos uns com os outros, em relação aos membros das gerações mais velhas ou de suas próprias culturas. O conjunto das transformações em curso impõe a necessidade de repensar as características e o papel das instituições sociais e juvenis contemporâneas.

Impactos das transformações sociais no campo das representações juvenis

O período de transição para a vida juvenil tem sido marcado pelo sentimento de vulnerabilidade individual, sensação de maior liberdade e de riscos. Sob a hegemonia político-econômica e cultural do livre mercado, os jovens encontram-se, por assim dizer, autorizados a formular cálculos e planejamentos flexíveis a respeito de estilos de vida, experiências inovadoras e efêmeras e comportamentos radicais. Dentre o rol de possibilidades valorizado e construído no âmbito da cultura juvenil, escrevem Silveira e Jeolás (2008, p.06), incluem-se experiências ligadas ao esporte e lazer, gravidez precoce e consumo de substâncias psicoativas.

No plano moral, os interesses e valores pretendidos pelos pais já não servem de espelho às gerações futuras. Os costumes, as condutas, os valores, os rituais de iniciação e o sentido da vida compartilhado coletivamente no passado, cedem lugar à fluidez dos valores correntes que aplaudem a busca e ascensão de modos de vida culturais, de viés particularista. O apelo à fragmentação cultural serve de fio condutor para separar e descredenciar o apego submisso a valores e costumes universalmente enraizados na tradição e dar vazão à criação de identidades culturais fluídas, delimitadas e autoreferenciais.

Segundo Bauman (1988), o contexto social contemporâneo marcado pela ambivalência promete inúmeras possibilidades de realização individual e motiva cada um a contar com suas próprias forças e motivações para dar sentido à sua existência. Enquanto a fase inicial da modernidade industrial capitalista prometia “colocar ou fixar tudo em seu lugar” e garantir a todos acesso à educação, trabalho decente e inclusão universal, nas últimas décadas, tais promessas esbarram-se com a falta de entusiasmo e estilos de vida

caracterizados pelo interesse “à diversificação persistente, à subdeterminação e à pulverização da ordem mundana” (BAUMAN, 1998, p.20).

A mudança de papéis sociais, a disponibilidade de múltiplos estilos de vida associados ao lazer, consumo, novas amizades e, ainda, a sensação de incerteza quanto à inserção futura no mercado de trabalho, provoca tensões e ameaçam muitos jovens a ficarem no meio do caminho, de não obterem o sucesso almejado na vida e, portanto, de serem excluídos das metas culturalmente valorizadas. Paralelo a isso, esta etapa de formação da vida potencializa a contradição de valores e interesses entre aquilo que os pais almejam para os filhos, em termos de riqueza, poder e prestígio, e as dificuldades que os jovens terão de enfrentar devido à falta de oportunidade escolar, crises econômicas endêmicas, ameaça constante do desemprego e/ou subemprego.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho tendem a impactar de modo diferente a juventude brasileira. Os jovens oriundos da classe média conseguem, via ajuda financeira dos pais, expandir o tempo de moratória social. Durante a fase de vida juvenil sem emprego, os pais veem-se forçados a investir no prolongamento do tempo de estudo e aprendizagem profissional dos filhos, na expectativa que estes obtenham melhor sorte e inserção profissional vantajosa no futuro. Já, no caso dos filhos das classes subalternas, os adolescentes são pressionados a trabalhar mais cedo e, não raro, a submeterem-se a empregos ruins e mal pagos. Excluído da ajuda financeira familiar e dos bancos universitários, a juventude pobre torna-se incrédula ao ver que os sonhos de emancipação financeira idealizados na vida adulta dificilmente serão alcançados.

Setores estruturalmente excluídos da juventude urbana valem-se de meios alternativos considerados ilegais como forma de obter acesso aos bens e serviços colocados imaginariamente ao alcance de todos. Para isso, não lhes faltam motivações típicas da sociedade do consumo. Sob o poder hegemônico da ideologia do livre mercado, a indústria cultural promete a todos um mundo de aventuras e de opções sempre abertas. Interesses e valores fluidos exigem a quebra de “hábitos adquiridos” e forte adesão à ideia do consumidor compulsivo, descontente e aberto a experiências permanentemente “insatisfeitas”. Adolescentes e jovens, ainda que portem sensações de medo e perda, aderem à aceitação dos valores da moda e à busca de novas experiências. Este cenário culturalmente fluído valoriza atitudes de compreensão, amor, respeito às diferenças, “estilos e padrões de vida livremente concorrentes”, noção de cidadania, etc., desde que os jovens de distintas classes sociais mostrem-se aptos e abertos a novas sensações, experiências e infinitas possibilidades de expansão do consumo e do lucro privado (BAUMAN, 1988, p.22).

O processo combinado e simultâneo de reestruturação do capitalismo e reformas políticas do Estado, visando a exclusão ou retração de direitos sociais, imprime um novo olhar em torno da condição de ser pobre. A atual conjuntura econômico-política, além de estabelecer cláusulas legislativas que permitam ao Estado desfazer-se de gastos sociais, confere aos governos possibilidades de identificar e imputar a condição de estar pobre aos próprios excluídos, considerando-os incapazes de responder aos imperativos do mercado. Na medida em que os jovens sem trabalho e à margem da cadeia de consumo entram na fila do desemprego, correm o perigo iminente de engrossar a fila das categorias sociais identificadas como clientela improdutiva, fracassada e indesejável (BAUMAN, 1998, p.22-23). A redefinição político-moral da noção de pobreza constitui, por assim dizer, um dos aspectos que resultaram na superação das sociedades disciplinares pelas sociedades de controles.

Passagem das sociedades disciplinares às sociedades de controle

Segundo Deleuze (1988, p. 221)), as sociedades disciplinares do século XVIII até o início do século XX, abordadas por Foucault, foram organizadas com base nos grandes meios de confinamento. Ou seja, lugares onde o indivíduo, desde o nascimento, não cessava de passar de um espaço fechado a outro, envolvendo primeiro a família, depois a caserna, a fábrica, o hospital e eventualmente a prisão. Os distintos meios de confinamento funcionavam à base de “variáveis independentes” marcadas pela disciplina duradoura e descontinuidade uma vez que o processo de confinamento do indivíduo operava à base de recomeços que se iniciavam pela família, passavam pela escola, pela fábrica, etc.

Contudo, afirma Deleuze, o surgimento de novas forças que se instalaram depois da II Guerra Mundial fez com que o modelo de sociedade disciplinar conhecesse suas crises. Deste período em diante, as autoridades políticas e os especialistas não se cansam de falar em reformas supostamente necessárias para salvar os meios de confinamento, incluindo o sistema carcerário. Na tentativa de gerir a agonia destas instituições, as sociedades disciplinares foram substituídas pelas sociedades de controle em meio aberto. Na fase do capitalismo avançado e produtor de miséria constante, o indivíduo vê-se cada vez menos como um ser “confinado” e mais como um sujeito “endividado”. Nas sociedades de controle, uma paralela da população é considerada pobre demais para a dívida e numerosa demais para o confinamento, por isso, os novos mecanismos de controle devem ser pensados em termos de “dissipação das fronteiras” e, como tais, requerem o “desmoronamento dos muros que

definiam o lugar de passagem e de produção da subjetividade das instituições” disciplinares modernas (DELEUZE, 1998, p. 224).

As crises do projeto político iluminista e do liberalismo econômico borraram a diferença entre *o fora*, compreendido como o lugar da razão e da consciência, da política, do espaço público, da exposição de ideias e da busca de reconhecimento, e *o dentro*, lugar definidor do espaço privado, das emoções, das pulsões. Segundo o autor, o mundo contemporâneo precedido por duas guerras mundiais² provocou a privatização dos espaços públicos e o afinamento da representação política. A paisagem urbana é recortada por galerias comerciais, condomínios fechados e pela proliferação de subúrbios vistos como lugares amorfos, indefinidos e multiplicadores de desvios. A identificação dos inimigos do poder soberano para fins de combate, eliminação, encarceramento ou monitoramento à distância, localiza-se dentro da própria fronteira. A estratégia da guerra nas sociedades de controle adquire contornos menos espetaculares, assemelha-se a uma “guerra civil, uma ação de polícia”, visto que o grande inimigo de fora (socialismo) está vencido. O maior desafio dos estrategistas da guerra é identificar e combater a proliferação de “inimigos menores e imperceptíveis” (HARDT, 2000, p.360). No plano cultural, a lógica das sociedades de controle procura evidenciar que as desigualdades econômicas, sociais e raciais devem ser explicadas a partir de arcabouços teóricos fundados nas premissas do relativismo cultural.

Entre ser diferentes e ser desiguais: do abandono do discurso da superioridade racial à afirmação das diferenças culturais

O Estado contemporâneo já não vê as nações como o produto de unidades biológicas diferenciadas. Admite que o comportamento, a capacidade e a aptidão dos indivíduos não estão atrelados à cor do sangue e ao tipo de genes, mas às diferenças culturais instituídas e capazes de produzir combinações infinitas. Na fase do capitalismo tardio, escreve Hardt, a cultura substitui a biologia como forma explicativa das diferenças sem, no entanto, deixar de instituir formas peculiares de racismo sem raça. Se, na era do Estado-nação imperialista, a meta do poder soberano consistia em “empurrar a diferença até o extremo” e, em seguida, recuperar o outro (de fora) como “fundamento negativo do Eu” (de dentro), ressaltando o problema da cor, a meta do poder imperial global consiste na integração diferencial do outro em seu próprio domínio para, em seguida, orquestrar as diferenças em um sistema de controle apto a

² Período compreende os anos de 1970 e a ruína do império soviético no final da década seguinte.

gerir “as microconflitualidades numa zona sempre em expansão”³. Para isso, os mecanismos institucionais de poder soa são levados a valorizar as diferenças, conceder direitos, gerir a expansão da miséria e conclamar a participação de todos como forma de minimizar os perigos de se viver nas sociedades de risco.

Posições teóricas fundadas na ideia de pluralismos indiscutíveis afirmam que “todas as identidades são, em princípio, iguais”. A diversidade de identidades é acolhida desde que todos aceitem agir com base na inviolabilidade das diferenças, preservando-as “como indicadores talvez contingentes, mas totalmente sólidos, de separação social”. Neste sentido, a defesa de uma “posição pluralista” contra qualquer indicador de exclusão racial conserva, ao mesmo tempo, “o princípio da separação social”. Para o autor, o racismo político pós-moderno opera em silêncio ao afirmar simultaneamente identidades culturais diferentes e a permanência de *tradições insuportáveis*. O discurso biológico determinista e defensor da hierarquia racial absoluta foi suplantado pela defesa cultural de hierarquias raciais flexíveis produzidas acidentalmente sem, contudo, remover a ideia de segregação. Nas sociedades mundiais de controle, a “hierarquia entre as raças [representa o] efeito das circunstâncias sociais”. O fato, por exemplo, dos afro-americanos de determinada região apresentarem notas escolares inferiores aos indivíduos de origem asiática não deve ser explicado com base na inferioridade racial, mas como o resultado de efeitos culturais: “a cultura dos americanos de origem asiática atribui à educação uma importância maior”, estimula seus filhos estudarem mais cedo, em grupo, etc (HARDT, 2000, p. 364-365).

As decisões políticas e os processos sociais que estabelecem e dão formas às relações de hegemonia e submissão entre as raças não devem ser entendidas como “uma questão teórica, mas advêm da livre competição” econômica e meritocracia cultural. O reforço do papel positivo da “inclusão diferencial” contribui para que a dominação branca ocorra sem xenofobia. O conjunto de regras legais assegura, por exemplo, que toda forma de identidade deva ser incluída, sem deixar ninguém de fora. Toleram-se “a alteridade, para em seguida, submeter as diferenças, segundo os graus de afastamento do elemento branco” europeu ou norte-americano. Segundo Hardt, o racismo imperial contemporâneo não pensa e conceitua as diferenças raciais em termos absolutos e nem as vê como algo necessário. Entretanto, a submissão das identidades *exóticas* ou diferentes se evidencia, não no texto da lei, mas nas “práticas cotidianas mais móveis e flexíveis” que criam e recriam “hierarquias racionais não menos estáveis e brutais” (HARDT, 2000, p. 366).

³ Ibidem, p.366-367.

Nas sociedades de controle, escreve Passetti (2003), o multiculturalismo é sinônimo de aceitação indiscutível do sujeito “múltiplo, fragmentado, flexibilizado”. “Na era do consumo turbinado e da telerrealidade, a decisão do cliente é soberana e os telespectadores não são alienados, ao contrário, emitem opiniões, fazem naufragar os paradigmas”. O poder e o olhar emitidos pelas corporações midiáticas “confirmam e criam evidências, mantêm e enviam para o ostracismo os intelectuais, vigiam nossas ligações, mostram nossos corpos e ideias, conectam um ao outro a qualquer momento, identificam, localizam, prendem, confinam, vigiam dentro e fora da prisão”. No campo educacional a pedagogia contemporânea adverte que é indispensável “saber relativizar, contemplar e não ferir direitos, exercitar-se democraticamente, [...] saber negociar [...] estar *clean*, pensar em Inglês”, referenciar a linguagem das redes sociais e saber deslocar-se com agilidade pela Internet. O novo imperativo é “estar dentro”, participar e mostrar habilidade para atuar de forma diplomática. Ao mesmo tempo, o desmonte do Estado de bem-estar agoniza a crise dos despossuídos materiais. A pobreza pós-moderna confunde-se com a noção de marginalidade avançada. O vínculo entre pobreza, violência, corrupção dos costumes e rejeição ao trabalho subalterno alimenta e atualiza a inevitabilidade do confinamento e a atuação do Estado de exceção em direção às classes perigosas (PASSETTI, 2003, p. 253-259).

Em contextos sociais alicerçados na ideologia do livre mercado, revitalização do individualismo neoliberal e fragmentação cultural, a juventude constitui o foco de reflexão e elaboração de políticas públicas. Ao mesmo tempo em que as sociedades globalizadas em curso valorizam a pulverização dos comportamentos e o exercício de atividades arriscadas que desafiam o medo e os limites físicos do corpo (esportes radicais), o contraponto moral é identificado a partir de riscos físicos e comportamentais que danificam o corpo, incitam a desobediência e externalizam ações não recomendáveis de embriaguez, gravidez precoce e consumo de drogas.

Inúmeros adolescentes e jovens, que por uma razão ou outra invertam as metas culturais desejadas de êxito econômico e desobediência às regras instituídas, representam o perigo iminente de contágio moral. Neste caso, entra em cena a urgência de saberes e práticas com o propósito de conhecer e extirpar o suposto núcleo proliferador de desvios e, em consequência, justificar políticas de expansão dos mecanismos oficiais de controle. A meta das políticas públicas permanece, conforme a época e a atmosfera política, combinando práticas de confinamento, controle à distância e educação para o trabalho subalterno.

Políticas públicas e Juventude

Do ponto de vista das políticas públicas juvenis, o ideal reformador continua apostando na reintegração dos excluídos, em especial, dos jovens pobres e etiquetados como desajustados sociais, carentes de autocontrole, incapazes de vencer na vida e de obedecer às ordens emanadas do Estado. A utilização persistente de conceitos problemáticos de família estruturada, mito das drogas, valor moral do trabalho e aprendizado de ofícios subalternos constituem o núcleo de políticas públicas gestadas de cima para baixo, em muitos casos, distantes do ideal almejado por parte dos jovens atendidos.

A correspondência entre o propósito das políticas públicas dirigidas à juventude e o interesse desta na criação e execução de programas oficiais, de caráter educativo e profissionalizante, supõe melhor adequação entre o conteúdo democrático de tais programas e os interesses da juventude pobre e em situação de vulnerabilidade social. Por isso, torna-se indispensável a realização de pesquisas com o objetivo de saber o que a juventude pensa e deseja em termos acadêmico-profissionais e realização pessoal. As informações apresentadas abaixo fazem parte da pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2011 em Curitiba e Região Metropolitana composta pelas cidades de Almirante Tamandaré, Araucária, Colombo, Pinhais, Piraquara e São José dos Pinhais.

A metodologia da pesquisa baseou-se em análises qualitativas organizadas em grupos focais com o objetivo de saber o que os jovens estudantes do ensino médio das escolas públicas e moradores de bairros pobres, com elevadas taxas de homicídios e vulnerabilidade social, pensam sobre políticas públicas locais, drogas e violência policial. Entre os 100 jovens com idades entre 16 a 24 anos, matriculados nos períodos diurno e noturno e que participaram da pesquisa focal, mais da metade (51%) disseram trabalhar no momento da pesquisa. Em termos de participação por gênero e cor dos entrevistados, 53% são do sexo feminino; 49% são negros (pretos e pardos) e 44% são brancos. O quadro abaixo expõe, em ordem de importância, as sugestões elencadas pelos jovens para resolver os problemas que mais lhes afetam na vida em comunidade:

1º	Mais emprego e mais estágio
2º	Maior investimento no aumento das vagas no trabalho (pouca oportunidade de trabalho)
3º	O Jovem precisa trabalhar mais cedo
4º	Melhorar o salário do jovem no mercado de trabalho
5º	Melhorar a qualidade dos empregos ofertados aos jovens (oposto de trabalho sujo e subalterno)

Fonte: SOUZA, Marcilene G. de. Pesquisa. Juventude, Violência, Cidadania e Políticas Públicas em Curitiba e Região Metropolitana/IDDEHA, 2011.

O quadro sintetiza a ordem de prioridade dos adolescentes em situação de pobreza e vulnerabilidade social a respeito do emprego, salário e qualidade das profissões disponíveis no mercado de trabalho. As opiniões juvenis coletadas afirmam a importância do dever ao trabalho, porém, e isto constitui o centro da reflexão sociológica, a maior parte da juventude periférica e foco das políticas públicas parece não estar disposta a aceitar e conviver, de maneira pacífica, com a situação estrutural de pobreza, exclusão e resignação moral diante das leis repressivas e assistenciais do Estado, tal como ocorreu com as gerações de deserdados sociais do passado.

Diante do atual cenário global que celebra o espírito mercantil e estilos de vida concorrentes, os jovens são levados a aderir aos valores da moda e experimentar o novo. Para isso, contam, inclusive, com estímulos governamentais que recomendam atitudes de respeito às diferenças, liberdade de escolha e estilos de vida concorrentes, desde que todos estejam aptos e dispostos a buscar, experimentar e multiplicar as possibilidades de consumo e turbinar o lucro privado. Tomando-se como referência o universo juvenil, observa-se a existência de um contingente significativo de adolescentes que celebra a cultura do consumo e, ao mesmo tempo, rejeita a promessa de recompensas futuras àqueles que optam em trilhar o árduo e longo caminho da educação e do aprendizado profissional. Diante de um contexto socio-histórico marcado pelo imediatismo e corrosão dos valores tradicionais de autoridade, obediência e esforço, como despertar o interessante e tornar significativo o aprendizado da sociologia aos adolescentes do ensino médio?

Desafios do Trabalho docente no âmbito da realidade escolar

Como já foi dito, os desafios colocados à atividade docente em relação ao cotidiano da escola dizem respeito à habilidade em superar a distancia

entre os universalismos conceituais construídos pelas Ciências Sociais e os particularismos da realidade concreta. Um dos desafios da prática docente em sociologia é ressaltar a importância dos conceitos sociológicos fundamentais trabalhados pela teoria clássica e contemporânea, dentre eles, as noções de fato social, ação social, classe social, ideologia, estratificação social, movimentos sociais, mobilidade social, diversidade cultural, questão de gênero, entre outras, de tal modo que a exposição e socialização de tais conceitos mostrem-se capazes de despertar o interesse e a curiosidade intelectual dos estudantes do ensino médio. Em especial, no sentido de sensibilizar e mobilizar os adolescentes pobres que frequentam a escola pública a transformarem os contextos econômicos, políticos e socioculturais de exclusão que os aflige.

A prática docente mostra que as categorias sociológicas adquirem compressões e significados distintos de acordo com realidades sociais determinadas. Deste modo, os conceitos sociológicos de integração, conflito, contradição, instituições, democracia, etc., perdem o sentido quando ignoram ou menosprezam conjunturais sociais específicas em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Neste sentido, recomenda-se que o futuro docente de sociologia tenha em mente a seguinte questão: quem é e o que busca o estudante em sala de aula? Lições básicas de sociologia dão conta de que a pessoa é, simultaneamente, sujeito e produto do meio social de referência. As condições materiais de existência influenciam o modo de ser, agir e pensar do adolescente, de sua família, do bairro e, ainda, dos níveis de percepção e apropriação do conhecimento institucionalizado, reconhecido e legitimado pelo Estado. Por isso, a importância dos estagiários e futuros docentes conhecerem e definirem as condições de existência local como ponto de partida à explicação sociológica.

Outro desafio, complementar ao primeiro, é conectar os modos de vida, anseios e expectativas do estudante do ensino médio a arcabouços teóricos econômicos, políticos e socioculturais mais amplos. Os problemas que afligem os moradores da cidade e do bairro podem ser compreendidos e explicados por meio de conteúdos temáticos. Atividades docentes dirigidas com o intuito de estabelecer relações entre o “saber de superfície” e categorias sociológicas mais complexas tornam-se, em geral, bastante eficazes quando preveem abertura de diálogo entre os alunos da sala, de tal modo que estes sejam motivados a expor suas opiniões a respeito de diversos assuntos. O tema mobilidade social torna, por exemplo, a relação ensino-aprendizagem mais significativa quando o professor instiga os próprios alunos a exporem as condições de vida de seus familiares, parentes, amigos ou vizinhos. O diálogo organizado em sala de aula

permite ao professor aferir as probabilidades de o jovem pobre da periferia se dar bem na vida em relação, por exemplo, ao jovem de classe média cuja família possui capital econômico e simbólico mais elevado (reside em bairros mais valorizados, frequenta as melhores escolas e tece círculos de amizade mais vantajosos em termos de referencia social e ascensão profissional). Na sequência da discussão, o docente pode interferir, enfatizar e exemplificar que as possibilidades de mobilidade social ascendente existem, porém, a maior ou menor possibilidade de tal fato ocorrer depende do modelo econômico, organização política e cultura democrática vigente na sociedade. Em termos sociológicos, a categoria mobilidade social não se resume entre um ou alguns que vencerem, em detrimento da maioria que permaneceu no mesmo patamar em relação às gerações passadas. Neste sentido, a ideia de meritocracia difundida pela cultura burguesa, a qual costuma imputar os adjetivos de mérito ou fracasso mais sobre os indivíduos que as estruturas sociais, pode ser confrontada com a realidade social dos estudantes em sala. Deste modo, os conceitos de classe, estratificação e mobilidade social têm maiores chances de despertar o interesse e curiosidade dos alunos a respeito do tema. A organização do programa da disciplina a partir de conteúdos temáticos e diversificação metodológica em sala de aula, incluindo assuntos e questões que interessam e preocupam os adolescentes, facilita o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, quando o professor apoia-se em pesquisas realizadas pelo IBGE, IPEA, centros universitários de pesquisa com o foco na juventude, entre outros.

Considerações Finais

A construção de alternativas teórico-empíricas, opostas a discursos e práticas institucionais que alimentam a ideia de um Estado criminalmente forte, aliado a crenças pedagógicas em cursos profissionalizantes pouco promissores em termos de mobilidade social, requer opções político-acadêmicas comprometidas com o aprofundamento da democracia participativa e o ativismo comunitário no encaminhamento dos problemas que afligem amplos setores da juventude pobre e em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, é urgente desenvolver e aprofundar reflexões e pesquisas comprometidas com saberes e ações que não se limitam em ouvir as reclamações da clientela desviante, mas que auxiliem os próprios jovens e suas comunidades de referência no encaminhamento dos conflitos que lhes dizem respeito.

Diante de uma realidade econômica e sociocultural que provoca revoluções de comportamento e solapa a credibilidade de valores e instituições

tradicionais, é urgente pensar em políticas públicas e pesquisas acadêmicas comprometidas em soluções que se aproximam da maneira como os jovens, sobretudo os que se encontram em situação de vulnerabilidade social, autores e vítimas de violência física e simbólica, formulam suas visões de mundo, rejeitam fórmulas prontas e reivindicam novos padrões de sociabilidade considerados legítimos perante seus pares e sua comunidade local. A este respeito, a apropriação do saber acadêmico, com suas teorias e diversidade metodológica na busca da compreensão e explicação da realidade social vê-se desafia e confrontada a estabelecer, com o mundo real e seus sujeitos concretos, relações de aprendizagem mais significativas no âmbito escolar. O desafio oriundo do encontro entre teorias e conceitos abstratos e imperativos da realidade local provoca à imaginação de estagiários e docentes da disciplina de sociologia, porém, torna o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, rico e dinâmico.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Vida Líquida*. (Trad. Antonio Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Vidas despedaçadas*. (trad. Carlos Alberto Medeiros). Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2ª.ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Eric (org). Gilles Deleuze: uma vida filosófica. Editora 34, 2000, p.360.

LIMA, Cezar Bueno de. *Internação provisória, liberdade assistida e jovens assassinados: existências interrompidas por um itinerário penalizador*. 2007. 169f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.

_____. Percepção juvenil a respeito das drogas e violência policial em Curitiba e Região Metropolitana. In: SOUZA, Marcilene Garcia de (org). *Juventude, Violência, Cidadania e Políticas Públicas em Curitiba e Região Metropolitana*. Curitiba, Núcleo de Pesquisa do IDDEHA/Instituto de Defesa dos Direitos Humanos, 2012.

PASSETTI, Edson. *Anarquismos e sociedade de controle*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVEIRA, Maria A.P; JEOLÁS, Leila Solberger. *Jovens, Drogas, Risco e Vulnerabilidade: Aproximações Teóricas*. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c-v3n1.htm>. Acesso em: 10 dez.2008.

TRABALHO PEDAGÓGICO, PROLETARIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Maria José Ferreira Ruiz¹

Contextualizando

O texto discute sobre o trabalho pedagógico no contexto contemporâneo. Tem como problemática as seguintes questões: Como se caracteriza o trabalho pedagógico na sociedade atual? A categoria precarização pode ser aplicada ao trabalho pedagógico mesmo esse sendo considerado trabalho improdutivo (não produtor de mercadorias)? O objetivo do texto é o de discutir sobre o processo político, histórico e econômico, no qual se insere o trabalho pedagógico, aproximando-o da concepção de trabalho assalariado na sociedade capitalista. Trata-se de uma revisão bibliográfica que conclui que a categoria proletarização, torna-se suscetível de ser aplicada a todo e qualquer processo de trabalho, no qual o trabalhador venda a sua força de trabalho a outros que detenham os meios de produção. Logo ela resulta aplicável também ao trabalho pedagógico. Fazemos essa afirmação, com base nos estudos que temos feito, a respeito do trabalho e da educação na sociedade de classes.

Introdução

As discussões a respeito da categoria proletarização enfocam mais as formas de organização do trabalho nas fábricas e nas indústrias e se referem diretamente à submissão da força de trabalho do proletariado ao modo de produção capitalista, uma vez que, nesta sociedade de classes, o trabalhador é apartado de seus meios de produção. Entretanto, entendemos que incluir nesta discussão o trabalho pedagógico realizado pelos trabalhadores da educação é de fundamental importância, considerando que o mesmo também se situa no seio da sociedade capitalista e, portanto, assume as características universais do trabalho assalariado, neste sistema.

Diante disso estipulamos algumas problemáticas que permearão nossa discussão, sendo assim formuladas: Como se caracteriza o trabalho pedagógico na sociedade atual? A categoria precarização pode ser aplicada ao trabalho

¹ Doutora em Educação pela UNESP-Marília na área de Políticas Públicas e Administração da Educação. Docente da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Educação, do Curso de Pedagogia. Contato: mjfr Luiz@gmail.com

pedagógico mesmo esse sendo considerado trabalho improdutivo (não produtor de mercadorias)? Tendo isso em vista, temos por objetivo discutir sobre o processo político e histórico no qual se insere o trabalho pedagógico, aproximando-o da concepção de trabalho assalariado na sociedade capitalista. Procuraremos abordar o trabalho pedagógico, de forma vinculada à realidade histórica na qual ele se desenvolve.

Nossa tentativa será a de captar e situar a precarização do trabalho pedagógico no movimento histórico concreto, tendo como referência constante uma sociedade determinada: a sociedade contemporânea em sua fase de capitalismo financeiro. Trata-se, portanto, de uma incursão até mesmo ousada, uma vez que a relação do trabalho assalariado com o trabalho pedagógico realizado nas escolas, não é imediatamente perceptível, o que contribui, muitas vezes, para que essa relação seja desconsiderada. Neste texto, iniciamos discutindo sobre a concepção de trabalho no materialismo histórico, para partindo daí situar o trabalho pedagógico, como uma forma específica de trabalho não material. Logo a seguir apresentamos os arrazoados que nos permitem afirmar que o trabalho pedagógico, no contexto do capitalismo, encontra-se proletarizado, assim como o trabalho executado no chão das fábricas, guardando é claro a especificidade de cada categoria de trabalhadores.

A concepção de trabalho

A concepção de trabalho na qual nos apoiamos é construída a partir do referencial do materialismo histórico dialético. Nesta perspectiva, de forma genérica

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...]. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p. 149).

Entretanto, essa concepção de trabalho é bastante geral e não inclui ainda a especificidade do trabalho, em diferentes modos de produção, que são construções humanas que se diferenciam, substancialmente, na história da humanidade. Na sociedade atual, o que caracteriza o modo de produção é um tipo particular de trabalho, a saber: o trabalho assalariado. Nesta perspectiva, o trabalho assalariado pressupõe alguns elementos gerais como a detenção da propriedade dos meios de produção pelo capitalista e a venda da força de

trabalho pelos trabalhadores, que a trocam por um salário. O trabalho assume então, nessa sociedade, um valor de troca assim como toda mercadoria. Neste processo, o trabalhador produz aquilo que é necessário as suas necessidades de subsistência física e social, mas também produz um excedente, por meio do trabalho não pago (mais-valia). É esse excedente que permite ao capitalista o acúmulo de capital e riquezas. Neste processo, o capitalismo é produzido e reproduzido. Na sociedade capitalista “o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho” (MARX, 1985, p. 153). Devido ao curto espaço deste texto, fizemos acima uma breve e econômica incursão sobre o trabalho como atividade humana, situada em uma determinada sociedade. No entanto, neste artigo, o nosso propósito é abordar uma forma de trabalho específica, sendo esta o trabalho pedagógico. É do que tratamos a seguir.

Concepção de trabalho pedagógico

Nesta discussão, nos referimos ao trabalho pedagógico como aquele realizado nas escolas de todos os níveis e modalidades de educação, pelos professores e pedagogos (coordenadores pedagógicos) que ali desenvolvem suas atividades laborais. Conforme Paro (1996), os professores atuam na atividade fim da escola, que seria o momento do ensino e da aprendizagem, mais propriamente a aula. Já os coordenadores pedagógicos, atividade em grande parte das vezes realizada por pedagogos, atuam na atividade meio. Essa última trata-se daquela atividade coletiva realizada por um trabalhador que faz as mediações necessárias entre o currículo, os professores, os alunos e a comunidade, todas essas organizadas e sistematizadas em um projeto político-pedagógico orgânico, que nesta perspectiva, necessita ser construído coletivamente.

Situamos o trabalho pedagógico na categoria de trabalho imaterial (não material), a partir das concepções teóricas de Marx que discute em seus textos de economia política a questão do trabalho material e do trabalho imaterial. Talvez, na área da educação uma discussão teórica que mais tenha se destacado sobre o trabalho imaterial (não material) tenha sido àquela feita por Saviani (1984). Partindo dos pressupostos marxistas, Saviani (1984) qualifica o trabalho material como o processo de produção da existência humana que se refere, a princípio, à manutenção da subsistência material do homem. No entanto, para que possa produzir e se reproduzir no mundo do trabalho, o homem antecipa em ideias as finalidades de suas ações “o que significa que ele

representa mentalmente os objetivos reais” de suas ações (SAVIANI, 1984, p. 35). Ao representar, mentalmente, os objetivos reais de suas ações os sujeitos buscam compreender as propriedades do mundo real e o fazem por meio da ciência, da arte e da cultura (tudo aquilo que não é natural, mas sim produção humana). Aqui se situa o trabalho não material. Nas palavras deste autor;

[...] tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem à perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 1984, p. 35).

Este teórico adota também de Marx, duas modalidades de trabalho não material, “a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos” (SAVIANI, 1984, p. 35). Neste caso, existe um hiato entre o momento da produção e o momento do consumo, o que é possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produzir. Há ainda uma segunda modalidade que diz respeito àquelas atividades nas quais o produto não se separa do ato da produção. Nesta situação, não ocorre o hiato acima referido e o momento da produção e do consumo são inseparáveis. Saviani situa o trabalho não material neste contexto. O autor exemplifica essa ideia da seguinte forma;

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 1994, p. 36).

Dessa maneira, o trabalho pedagógico está inserido na produção não material. Os trabalhadores da educação são trabalhadores que se estabelecem em uma prática social, na qual vendem sua força de trabalho de maneira que aquilo que produzem (conhecimento) não se separa do ato de produção. Este trabalhador é um assalariado, como grande parte dos trabalhadores no capitalismo. É um intelectual, sujeito do trabalho pedagógico, que está

constantemente envolvido com a construção dos seus saberes e dos saberes dos seus alunos e com a difusão destes saberes. Na perspectiva de Frigotto (1994), os professores são trabalhadores produtivos, pois, com a venda da sua força de trabalho contribuem para o processo de produção e reprodução do capitalismo. No seu processo de trabalho o professor produz não apenas um saber específico, mas um saber geral “que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista” (FRIGOTTO, 1994, p. 87). Antunes e Alves (2004) corroboram com essa discussão afirmando que a classe trabalhadora hoje é mais ampliada que o proletariado industrial do século XX. Portanto, inclui também aqueles trabalhadores que são considerados improdutivos, no sentido já explicitado de não produzirem diretamente alguma mercadoria. Para estes teóricos a classe trabalhadora hoje;

compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da força da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende a sua força de trabalho como mercadoria em troca de um salário. Ela incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital [...] e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista. Podemos também acrescentar que os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

O trabalho pedagógico caracteriza-se pelo ato de produzir nos sujeitos e na coletividade aqueles elementos intelectuais e culturais que são necessários a uma dada sociedade e que, portanto, necessitam ser apreendidos pelos sujeitos sociais. No desenvolvimento do trabalho pedagógico, que ocorre no interior das instituições escolares, os professores e pedagogos trabalham no sentido de selecionar os conteúdos necessários à aprendizagem dos alunos em determinada série, estabelecer objetivos a serem alcançados pelos mesmos, escolher metodologias e procedimentos de ensino adequados para que haja a aprendizagem dos alunos e na organização de formas diferenciadas de avaliação. Tudo isso com a finalidade última de atingir a função social da escola

que é a de difundir os conhecimentos científicos elaborados, historicamente, pelos grupos sociais, que selecionam dentre estes conhecimentos, aqueles que necessitam ser transmitidos às novas gerações.

Ao fazer isso a ação do trabalhador da educação, de forma dicotômica e, portanto, contraditória, contribui para o processo de humanização e emancipação humana, ao mesmo tempo em que contribui para formar a força de trabalho para o capital. Essa contradição está posta pelo motivo de o trabalho pedagógico, realizado pelos trabalhadores da educação, ser uma forma de trabalho que se desenvolve no seio da sociedade capitalista, na qual há uma conexão intrínseca e histórica entre a formação para o trabalho assalariado e a educação escolar e na qual ocorre a mercantilização de todas as coisas (tudo se torna mercadoria a ser vendida e comercializada, tendo em vista o lucro para poucos). A seguir ampliaremos essa afirmação.

Proletarização e mercantilização do trabalho pedagógico

Silver (2005) traz alguns elementos teóricos que contribuem para nossa discussão, postulando que a educação/escolarização da massa trabalhadora “surge como uma ‘indústria de bens e capital’ mais importante do século XXI” (SILVER, 2005, p. 116). Fato que, em sua perspectiva, tende a acirrar, significativamente, o conflito entre capital e trabalho na área da educação. Fenômeno este que até pouco tempo atrás ocorria mais no enfrentamento dos operários das fábricas e indústrias contra a ofensiva massiva do capital sobre a força de trabalho. Este fato contribui para reforçar o que denominamos aqui de proletarização do trabalho pedagógico.

Como afirmamos logo acima, a sociedade capitalista em sua fase neoliberal, leva há um fenômeno cada vez mais perceptível, sendo este a mercantilização de todas as coisas. Isso significa que até mesmo os serviços públicos (educação, saúde, etc), que são direito público, constitucional e subjetivo, passam a ser vistos como mercadoria a ser comercializada, tendo em vista o lucro imediato, ou no caso da educação, o lucro a médio e/ou em longo prazo, uma vez que é na escola que se forma a força de trabalho, fonte que propicia a acumulação de riquezas, na sociedade de classes. De acordo com essas concepções, Silver (2005) afirma que os professores não escapam da mercantilização de sua força de trabalho. Contudo essa concepção não é consensual, nem entre os teóricos e nem mesmo entre a classe trabalhadora da educação. Entretanto, na concepção desta autora;

[...] já faz tempo que os professores não detêm mais seus meios de produção; para sobreviver, vendem sua força de trabalho (geralmente para o Estado). Não obstante, os cientistas sociais não costumam classificá-los como trabalhadores, talvez porque seu trabalho seja visto como qualificado e/ou considera-se que eles têm autonomia e controle do currículo e da sala de aula e/ou são funcionários públicos. Além disso, [...] os sistemas educacionais, de um modo geral, não são administrados visando 'o lucro' (SILVER, 2005, p. 116-117).

Silver (2005) segue questionando se as características apontadas acima isolariam os trabalhadores da educação dos;

[...] efeitos negativos da mercadorização de sua força de trabalho. Do contrário seria de se esperar que houvesse 'agitação' em resposta a esses efeitos negativos, e isso seria classificado como 'agitação trabalhista' (SILVER, 2005, p. 117).

Parece-nos que as greves, as paralizações e os movimentos políticos realizados há décadas por professores de todos os níveis de ensino, corroboram para o entendimento de que houve sim um processo contínuo de mercadorização da força de trabalho na educação. Os motivos que levam às manifestações trabalhistas realizadas pelos trabalhadores da educação têm sua origem muito próxima àqueles que movimentam as manifestações trabalhistas de forma geral, a saber: péssimas condições de trabalho, planos de cargo e carreiras que não garantem os direitos trabalhistas a médio e longo prazo, baixos salários, dentre outros fatores. Os retornos dos empregadores (no caso da educação pública, os governos municipais, estaduais e federais) têm sido também muito próximos àqueles retornos dados aos trabalhadores de forma geral: descaso, demora em dar respostas às manifestações, uso da força e do aparato policial para silenciar os manifestantes, criminalização das manifestações (para o que utilizam da mídia como principal aliada) e outras formas de deméritos.

A separação entre os sujeitos que pensam e planejam o trabalho, daqueles que o executam, também contribui para mercantilização a força de trabalho e da educação, como explicamos a seguir. Quando a cisão entre o planejar e o fazer ocorre, os trabalhadores deixam de decidir coletivamente sobre o processo de trabalho e passam a executar tarefas pensadas por outros. Tem sido cada vez mais comum, em alguns sistemas de ensino, a exemplo do Estado de São Paulo, as escolas de educação básica receber pacotes de apostilas que devem ser aplicadas de forma linear no processo educativo e que devem resultar de conhecimentos que serão cobrados em avaliações futuras. Essas avaliações, que também vêm prontas e empacotadas, são aplicadas aos alunos

para comprovar o mérito ou o demérito dos professores e das escolas, sem considerar as singularidades de cada escola. Essa característica é comum em tempos neoliberais, nos quais ocorrem a centralização do poder de decisão e a descentralização de tarefas a serem executadas pelos trabalhadores.

Em tal condição, os trabalhadores da educação perdem a capacidade de construir, coletivamente, seu processo produtivo. Como resultado a esse processo, tem aumentado, significativamente, os setores e grupos que se responsabilizam por construir materiais a serem aplicados no trabalho pedagógico (apostilas, livros, etc). Esses materiais são comercializados, gerando grande lucro ao empresariado de materiais educativos, que vendem em grande escala seus produtos, sendo os governos dos estados nacionais seus fortes consumidores. Isso determina a estes trabalhadores a exigência de produzir de acordo com expectativas que não provêm de sua capacidade de pensar e organizar o trabalho pedagógico.

O descontentamento dos trabalhadores da educação e as consequentes manifestações trabalhistas nesta área aumentam à medida que aumenta a classe trabalhadora desse setor. Para Silver (2005), a classe trabalhadora da educação aumentou de forma considerável com o desenvolvimento do capitalismo industrial e o capitalismo financeiro. Isto porque se tornou imperativo a educação da massa trabalhadora. Esse aumento foi acelerado e percebido em todo o mundo a partir de meados do século XX. Sendo assim, o setor educacional não só testemunhou um aumento descomunal como, também, um aumento significativo nos protestos de trabalhadores desta área pelo mundo afora.

No Brasil, como já discutimos em outro texto, a proletarianização do magistério se acirra a partir da ditadura militar. Alguns fatores políticos e econômicos contribuíram para esse fenômeno. Com a reestruturação do sistema público de ensino instituída pela Lei 5.692/1971, ampliou-se a obrigatoriedade da oferta da escolarização fundamental que passou para oito anos (atualmente esse tempo foi ampliado ainda mais). Com isso ocorreu o aumento da quantidade de estudantes que passaram a ser atendidos pela educação pública. Consequentemente, houve o aumento da classe trabalhadora da educação, para atender a demanda criada pela ampliação da oferta. Esse fato levou ao rebaixamento dos salários dos professores que já não eram tão vantajosos se comparados aos de outros trabalhadores (RUIZ, 2013). Houve ainda um processo crescente de perda de autonomia sobre o processo de trabalho pedagógico. A autonomia passa a assumir as características do modelo capitalista neoliberal, para o qual autonomia da escola é sinônimo de *desresponsabilização* do Estado.

Souza (2008), em uma análise histórica da escola primária, afirma que o professor foi perdendo a autonomia do trabalho pedagógico com a institucionalização das escolas e a submissão dessas aos Estados Nacionais. Nas escolas de primeiras letras (escolas isoladas), o professor era responsável por alugar ou conseguir um espaço para selecionar. Tinha autonomia para selecionar conteúdos e métodos de ensino, pois faltavam prescrições definidas, claramente, por um órgão centralizador. Sendo assim, muitos lecionavam em suas próprias casas. Com os métodos simultâneos e a alocação dos alunos em classes/salas de aulas, houve um processo de uniformização e padronização do ensino. Começaram a chegar prescrições formais dos governos sobre os horários das aulas e a organização pedagógica. Com o advento da República difunde-se no Brasil um padrão de escola que instituiu o modelo que temos até os dias atuais, ou seja, um só professor ministrando aula para muitos alunos. A escola passa então a ter programas de ensino voltados para a formação do sentimento de nacionalismo. Dessa forma;

Foi a partir do regime republicano que os governos estaduais começaram a assumir paulatinamente a responsabilidade pela manutenção do local de funcionamento da escola pública primária. [...] O espaço escolar assim constituído reforçou a identidade da escola como instituição sociocultural. [...] Essa constituição da escola como espaço público exigiu dos governos estaduais a destinação de recursos para suprir as condições materiais da expansão do ensino [...] (SOUZA, 2008, p. 136-137).

A institucionalização das escolas e o crescente controle do Estado sobre ela trouxe consigo várias exigências que corroboraram para a perda de autonomia do trabalho pedagógico, fenômeno que não parou de crescer até os dias atuais. A exigência de relatórios, preenchimentos de formulários, boletins e outros documentos, constituem-se em uma intrínseca rede de controle que visa a eficiência e a eficácia das escolas, nos moldes empresariais. A escola, organizada burocraticamente, passa a instituir formas para que os sujeitos fiscalizem e sejam fiscalizados, prestando conta de suas ações a uma administração estatal controladora que exige resultados otimizados. Desta forma, o controle ocorre em todas as relações (professor-aluno, diretor-professor, estado-diretor e outras mais). Os estudos e as teorias da administração escolar passam a ter como modelo os estudos e teorias da administração empresarial, com a finalidade de submeter os trabalhadores ao controle dos administradores centrais.

A reestruturação da organização do trabalho de forma geral, e em específico, a reestruturação das formas do trabalho pedagógico, acompanha as crises cíclicas do capitalismo. Para atenuar essas crises o sistema propõe sua reorganização e estimula novas relações de trabalho. Estas relações incorporam elementos como a eficiência, a eficácia e a alta produtividade. Tudo isso com o menor custo possível. A educação, neste sistema produtivo passa a ter um valor de mercado, valoriza-se mais o produto e os resultados publicados em índices governamentais, em detrimento do processo de ensino e de aprendizagem, que realmente levem à construção do conhecimento sistematizado.

Esse processo de controle e burocratização do sistema de ensino ocorre, concomitantemente, com o processo de abertura democrática do país. Sendo assim, os trabalhadores almejam novas formas de organização do trabalho, nas quais tenham maior poder de participação e decisão. No bojo da elaboração das políticas para a educação, na última década do século passado, o movimento social de contestação sobre a burocratização e o controle do trabalho pedagógico, leva à inserção de formas de gestão democrática na LDBEN 9394/96 (art. 14), como a criação dos conselhos de escola e a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico. Institui também, na forma da Lei, a valorização dos profissionais da educação.

Contudo, a legislação não tem o poder de mudar a realidade. Portanto, é fundamental que se entenda que os princípios democráticos e de valorização do magistério explícitos nas políticas educacionais, não foram suficientes para alterar o processo de burocratização, de precarização e proletarização do trabalho pedagógico. Vale lembrar que, na atualidade, os projetos para a educação estão vinculados aos interesses econômicos e políticos da sociedade capitalista, na qual nota-se a padronização das instituições, com a forma de organização científica e burocrática, que cumpre objetivos ligados à racionalização do investimento dos recursos públicos na área social.

Para finalizar, atentamos para o fato de que a principal função atribuída ao sistema educacional pelo Estado, na sociedade de classes, é a adequação da educação e do trabalho pedagógico ao projeto de desenvolvimento econômico do país, descaracterizando essas atividades que são atividades humanas específicas e por si só já deveriam ser valorizadas, sem estar atreladas aos projetos econômicos do capital.

Considerações Finais

Procuramos neste texto problematizar sobre a pertinência da aplicabilidade da categoria proletarização ao trabalho pedagógico, que é

considerado, por muitos um trabalho improdutivo, ou seja, que não produz mercadorias. Defendemos que, assim como todo tipo de trabalho no capitalismo, o trabalho pedagógico também contribui para o fomento da produção e reprodução do sistema econômico capitalista, uma vez que auxilia a médio e longo prazo na produção de uma das mercadorias mais rentável ao capital, a saber: a força de trabalho especializada. Portanto, o trabalho pedagógico é sim produtor de mercadoria e é a apropriação e a subsunção da força de trabalho ao capital que permite o acúmulo de riquezas através da extração da mais-valia.

O que se pode inferir daí é que a categoria proletarização, torna-se suscetível de ser aplicada a todo e qualquer processo de trabalho, no qual o trabalhador venda a sua força de trabalho a outros que detenham os meios de produção. Logo ela resulta aplicável também ao trabalho pedagógico. Fazemos essa afirmação, com base nos estudos que temos feito, a respeito do trabalho e da educação, porém, reconhecemos que muitos teóricos contestam essa nossa afirmação. Por último, gostaríamos de ressaltar que faz parte da natureza do trabalho pedagógico, por lidar com *peçoas humanas*, reencontrar os sentidos da escolarização e do trabalho pedagógico, para além da produção e reprodução da mais-valia. Consideramos que as perturbações que agitam o mundo atual, ocorrem ao mesmo passo em que ocorre a construção de novos saberes para novas gerações, que de posse destes saberes, podem contribuir para saídas mais humanizadas e menos reificadas para a sociedade, que seriam inimagináveis para os sujeitos que lidam e lutam nesta sociedade atual. Nossa expectativa é que as questões postas aqui para o debate contribuam de alguma forma para essa empreitada.

Referências

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. ALVES, G. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, mai/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 ago. 2010.

FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista*. São Paulo: Cortez. 1984.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas).

PARO, V. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

RUIZ, M. J. F. *Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983 a 2010)*. 203 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2013.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SILVER, B. J. *Forças do Trabalho: movimento de trabalhadores e globalização desde 1870*. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUZA, R. F. de. *Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

DESENVOLVIMENTOS E DESIGUALDADES: CONEXÕES TEÓRICAS PARA UMA AGENDA POLÍTICA

Fábio Akira Shishito¹

O presente texto resulta de uma comunicação realizada sob o título genérico “Desenvolvimento e desigualdade de renda”. No entanto, a extensão quantitativa e qualitativa do fenômeno da desigualdade no Brasil atinge áreas da organização social que traspassam a esfera dos rendimentos, motivo pelo qual apresentaremos dados, principalmente, sobre a desigualdade de renda, mas tentaremos ampliar o debate sobre desigualdade e relacioná-lo às discussões sobre desenvolvimento considerando que ambos são fenômenos sociais plurais e conceitos sociológicos e políticos polissêmicos. Com isso se quer ressaltar que há um constante e acirrado conflito, ao mesmo tempo teórico e político, para definir os traços e significados da noção de *desenvolvimento* e seus nexos com as *desigualdades*.

Pretende-se, portanto, discutir brevemente os eixos que articulam o debate sobre desenvolvimento, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, e, em um segundo momento, problematizar a noção de *desenvolvimento* em face das desigualdades estruturais do subdesenvolvimento brasileiro. Passados pouco mais de meio século após o início do debate a respeito da noção de “desenvolvimento”, algumas controvérsias permanecem atuais, como a questão da agência – quais os papéis dos diferentes agentes –, ao passo que em torno de outras questões se estabeleceu relativo consenso, como a indispensabilidade das liberdades civis e políticas na definição do conceito. Há, ainda, os que consideram a noção de desenvolvimento uma construção intelectual quimérica e pouco útil para orientar o processo político dos países do chamado Terceiro Mundo (VEIGA, 2010; MILANI, 2003); assim como existem esforços para reelaborar a ideia de desenvolvimento face aos novos desafios que emergiram com o processamento histórico, tais como a questão da “sustentabilidade”, a emergência dos chamados poderes globais, entre outros (VEIGA, 2010; SEN, 2000, 2008; FURTADO, 1998, 2002).

Cabe destacar que a própria noção de *desenvolvimento*, entendida como elaboração conceitual normativa, é algo relativamente novo na história das sociedades. Sua emergência e fortalecimento, já no século XX, efetiva-se em

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: akira.shishito@hotmail.com

razão do enfraquecimento da ideia de *progresso*, concepção nascida no século XVII e que teve papel significativo para a “modernidade”. Basta lembrar que na Idade Média prevalecia a ideia de decadência, o presente era visto como algo decadente em relação a um passado de glória (HEIDEMANN, 2010). O *progresso*, por outro lado, engendrou uma nova percepção do processamento histórico no qual “os acontecimentos [...] desenvolvem-se no sentido mais desejável, realizando um aperfeiçoamento crescente” (ABBAGNANO, 1999 apud HEIDEMANN, 2010, p. 23). Radica aí o mito do progresso e sua designação profética, como se o futuro tivesse que ser necessariamente melhor que o passado, significado que atingiu seu ápice no século XIX.

A historiografia e o pensamento social do século XX, entretanto, denunciaram a fragilidade das teses do progresso, processo recrudescido ainda mais após o terror das duas guerras mundiais. “Suas esperanças e suas promessas foram [então] em parte assumidas pela ideia de desenvolvimento” (HEIDEMANN, 2010, p. 24). Ao invés de substituição, porém, arriscamos a dizer que a ideia de *desenvolvimento* sobrepõe-se à ideia de *progresso*. Em alguma medida, o mito do progresso ainda permanece atuante, quer no interior dos saberes populares, quer nas elaborações do campo científico. Como diz Norbert Elias (1994), a noção de desenvolvimento nasce contaminada pela ideia de progresso. Assim, um exercício analítico relevante para pensarmos o desenvolvimento é investigá-lo na chave das teorias da possibilidade, em contraposição às teorias da necessidade, ou seja, entendendo que o “curso dos acontecimentos resulta continuamente do jogo entre fatores objetivos e opções humanas” (RAMOS, 2010, p. 54). Significa, portanto, que os contornos característicos dos processos de desenvolvimento são, sempre, “opções” políticas, entendidas como ação social inscrita num quadro de possibilidades objetivas (RAMOS, 2010), cujos traços dependem dos (des) equilíbrios de poder (ELIAS, 2006). Assim, a despeito da polissemia comportada pela noção de desenvolvimento, entendemos que seja necessário manter como orientação analítica: (i) o critério dos desequilíbrios de poder e (ii) o caráter possibilístico da noção de desenvolvimento (RAMOS, 2010).

Com isso ensejamos apresentar uma chave de interpretação para os problemas das desigualdades em face do processo de desenvolvimento. Um dos caminhos para isso talvez esteja nas conexões existentes entre as múltiplas formas de manifestação das desigualdades e suas reverberações no campo da cultura. Evelina Dagnino oferece uma pista interessante para compreender esse processo mediante a noção de *autoritarismo social*. Trata-se, efetivamente, de uma forma de análise histórica sobre como a construção simbólica das

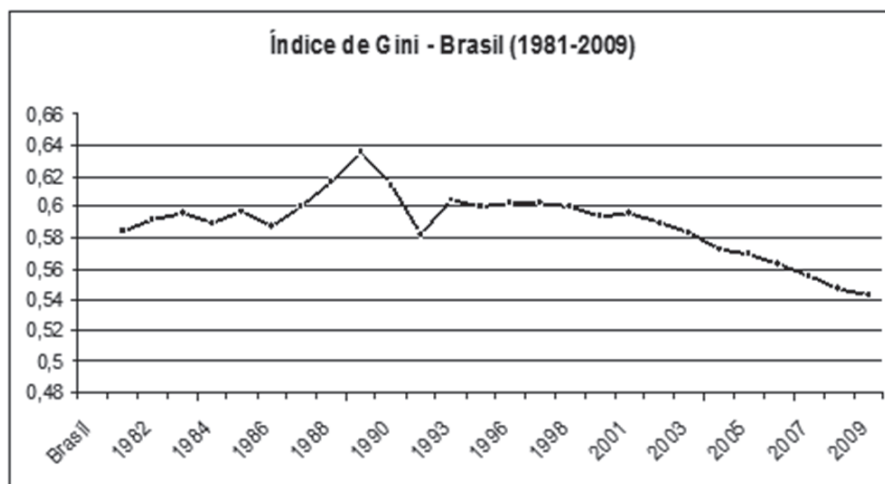
hierarquizações sociais se materializam sob práticas cotidianas autoritárias que impactam a construção da democracia.

Esse autoritarismo social engendra formas de sociabilidade e uma cultura autoritária de exclusão que subjaz ao conjunto das práticas sociais e reproduz a desigualdade nas relações sociais em todos os seus níveis. Nesse sentido, sua eliminação constitui um desafio fundamental para a efetiva democratização da sociedade (DAGNINO, 1994, p. 104-105).

Os levantamentos de dados e elaborações de séries históricas a respeito das desigualdades de renda no Brasil apresentam uma impressionante regularidade; ela é “tão parte da história brasileira que adquire fórum de coisa natural” (BARROS, HENRIQUES e MENDONÇA, 2000, p. 131). Essa “naturalização” das desigualdades, para além das condições materiais e objetivas aí implicadas, tem efeito pernicioso, também, sobre as possibilidades de fortalecimento, no âmbito da sociedade, de projetos políticos² democráticos e, conseqüentemente, forma um obstáculo ao desenvolvimento. Por isso assumiremos que, para pensarmos o Brasil, independente do sobrenome que se queira dar aos projetos de desenvolvimento, o problema das desigualdades deve ser tomado como elemento central. Partimos, pois, do entendimento de que as desigualdades, sobretudo econômicas, são elementos estruturais da organização socioeconômica brasileira. E ao dizer que são estruturais não se quer afirmar que são dados imutáveis da sociedade, senão que se tratam de fenômenos que apresentam uma relativa estabilidade e cujos mecanismos de reprodução estão ajustados para manter sua sobrevivência sem que isso cause maiores tremores na sociabilidade. Centraremos-nos, daqui em diante, em apresentar algumas informações sobre o padrão distributivo da renda no Brasil em algumas de suas formas possíveis de apreensão, por exemplo, por participação percentual na renda total das faixas de renda, por apropriação segundo etnia/cor. Com isso pretendemos explorar, ainda que superficialmente, a complexidade do fenômeno das desigualdades no Brasil e, ao final, tentar conectá-lo às discussões sobre desenvolvimento.

² A noção de projeto político é entendida como “conjunto de crenças, interesses, concepções de mundo, representações do que deve ser a vida em sociedade, que orientam a ação política dos diferentes sujeitos” (DAGNINO, OLVERA e PANFICHI, 2006, p. 38).

Gráfico 01. Desigualdade de renda (domiciliar *per capita*)



Fonte: IPEA

Começamos, pois, pelo índice de Gini, indicador bastante útil para visualizarmos graficamente o grau da desigualdade do fenômeno em pauta, neste caso, a concentração-distribuição de rendimentos do trabalho³. O Gráfico 1 mostra a evolução recente, desde a década de 1980 até 2009, da desigualdade de renda, medida pelos rendimentos domiciliares *per capita*. Depois de uma elevação significativa da desigualdade ao final da década de 1980, nos últimos vinte anos observa-se sua redução gradativa. Gradativa, porém, lenta. Considerando que o índice varia de 0 a 1, sendo mais desigual quanto mais próximo de 1, o indicador brasileiro ainda é bastante alto e sua evolução tem sido, certamente, aquém do esperado e muito mais lenta do que poderia. Se em 1981 o índice era 0,584, quase trinta anos depois ainda não tinha passado de 0,543.

Apesar de um indicador relevante, o índice de Gini revela uma dimensão genérica do fenômeno em questão. Para obtermos uma noção mais precisa e mais profunda das desigualdades é preciso outros olhares, observá-las por outros pontos de vista. Uma das formas de fazê-lo, e que ajuda entender o elevado grau da desigualdade de renda mostrada pelo índice é Gini no Brasil, é olhar

³ No Brasil, a maioria dos dados relativos à desigualdade de renda, baseados nas pesquisas da PNAD, consideram fundamentalmente os rendimentos do trabalho, ficando de fora das contas as rendas oriundas da terra e dos juros, por exemplo. A inserção ou não dos rendimentos de ativos de capital poderia resultar em panoramas significativamente distintos (SALM, 2007).

para a apropriação da renda por faixa percentual. Na tabela abaixo é possível ver quantos por cento da renda total são apropriados pelos 10% mais pobres e assim sucessivamente de forma cumulativa. O que essa tabela nos mostra é que quando chegamos aos 90% de todas as pessoas que declararam renda do trabalho na pesquisa, o percentual de apropriação em 2010 era de 51,2%, o que significa que os outros 48,8% dos rendimentos estavam sendo apropriados pelos 10% da população de maior renda. Vê-se que somados cinquenta por cento da população com rendimentos à época do recenseamento, suas rendas representavam pouco mais de 15% dos rendimentos totais (ver tabela 1).

Tabela 01. Distribuição do rendimento mensal por faixas de percentual acumulado

Brasil		
Ano = 2010		
Faixas de rendimento	Até 10 %	0,75
	Até 20 %	3,28
	Até 30 %	7,08
	Até 40 %	10,89
	Até 50 %	15,22
	Até 60 %	20,78
	Até 70 %	27,86
	Até 80 %	37,03
	Até 90 %	51,2
	Até 100 %	100

Fonte: IBGE – Censo 2010

Com esses dados, já é possível ter uma visão mais clara da estrutura de distribuição da renda no país. No entanto, outras camadas dessa estrutura podem ser exploradas. A tabela 2 mostra a evolução da apropriação de dois pólos da distribuição da renda (os 10% de maiores rendas e os 10% de menores rendas), ao longo dos últimos 30 anos.

Tabela 02. Proporção dos rendimentos apropriada pelo décimo mais rico e pelo décimo mais pobre

Participação percentual no rendimento por décimos (primeiro e último décimo)		
ano	10% mais pobres	10% mais ricos
1983	0,85	47,38
1984	0,95	47,27
1985	0,86	47,75
1986	0,91	46,95
1987	0,77	47,75
1988	0,69	49,47
1989	0,64	51,50
1990	0,68	48,78
1992	0,67	45,78
1993	0,66	48,64
1995	0,70	47,85
1996	0,63	47,52
1997	0,65	47,67
1998	0,70	47,79
1999	0,74	47,27
2001	0,68	47,45
2002	0,78	47,03
2003	0,77	46,21
2004	0,86	45,33
2005	0,90	45,33
2006	0,92	44,76
2007	0,96	43,87
2008	0,96	43,24
2009	0,96	42,77

Fonte: IPEA

Apesar de ligeira melhora ao longo dos últimos anos, a décima parte da população de menores rendas ainda não tinha atingido em 2009, 1% de apropriação dos rendimentos do país. De outro, na faixa dos 10% de maiores rendas, a apropriação diminuiu de 47% para cerca de 43%, número ainda extremamente elevado, sobretudo face ao percentual de apropriação das outras faixas de renda, como se vê na tabela 1. Vejamos, então, um pouco mais de perto a composição social desses estratos de renda (tabela 3). Há algo além da já alarmante desigualdade de renda medida pela média? Parece que sim. A tabela seguinte permite inferir que há grupos privilegiados no interior da estrutura distributiva de renda do país.

Num cenário em que não há privilégios ou desvantagens para grupos raciais específicos, seria esperado que a proporção que se observa em cada estrato de renda (p. ex. entre os 10% mais ricos ou mais pobres) fosse igual àquela encontrada na população como um todo. Ou seja, não haveria uma concentração ‘excessiva’ de nenhum grupo racial em nenhum estrato de renda (FREITAS, et al., apud BARBOSA, 2012, p.111).

No entanto, o cenário sócio-demográfico mostra que há grupos mais e outros menos privilegiados. Em 2001, para citar um exemplo, 53,61% da população brasileira se declarava “branca”, porém, a faixa dos 10% com maiores rendas era composta por quase 82% de pessoas “brancas”. Esse desencontro entre distribuição por etnia/cor no país como um todo e dentro dos estratos de renda revela outra face da desigualdade de renda no país, a face racial.

Tabela 03. Faixas de renda (10% mais ricos e 10% mais pobres) por composição segundo etnia/cor

Concentração de brancos e não brancos nas faixas de mais ricos e mais pobres (segundo renda per capita)						
	1995		2001		2009	
	10% mais pobres	10% mais ricos	10% mais pobres	10% mais ricos	10% mais pobres	10% mais ricos
branca	28,16	83,09	28,16	81,9	26,66	75,07
preta	6,14	1,41	6,55	2,19	7,6	3,3
parda	65,33	13,43	64,99	14,08	65,3	20,19
amarela	0,06	2,02	0,18	1,75	0,06	1,27
indígena	0,29	0,03	0,09	0,06	0,32	0,16
negra*	71,47	14,84	71,54	16,27	72,9	23,49

Fonte: Adaptado de (FREITAS, et al., apud BARBOSA, 2012, p.112).

*Para a categoria “negra” somou-se os percentuais das categorias “preta” e “parda”

O levantamento de dados a respeito das desigualdades no Brasil poderia se prolongar por muitas páginas. Desigualdades de renda entre homens e mulheres, entre regiões do país, entre áreas rurais e urbanas, por exemplo, são algumas das formas de adentrar o problema das desigualdades no Brasil⁴. A breve apresentação dos dados que fizemos tinha como objetivo tornar mais

⁴ Um levantamento de dados sobre essas desigualdades, no Brasil, pode ser visto em: Barbosa (2012) ou em Barros, Henriques e Mendonça (2000). Para estender o debate à América Latina pode-se consultar Cimadamore e Cattani (2007).

claro a profundidade do problema no Brasil. Embora não tenhamos feito nenhuma análise que indique causalidades, as informações parecem nos alertar para a complexidade do tema. Fora isso, consideramos que compreender com mais clareza o fenômeno da desigualdade em suas mais variadas manifestações, e aqui apresentamos, diga-se novamente, uma parcela muito pequena do problema, é fundamental para que a temática adentre, efetivamente, a agenda política. Apesar do foco dado à desigualdade de renda, sabemos que o Brasil apresenta, também, desigualdades de outras ordens, como a desigualdade de acesso à saúde, ao saneamento básico, à habitação, entre outros.

Cabe lembrar que significativa parte da pobreza brasileira é resultada muito mais da extrema desigualdade do que da escassez de recursos. Recentemente divulgou-se que o Brasil alcançara o posto de sexta maior economia do mundo, ou mais precisamente, o sexto maior PIB do planeta⁵, passando países como a Inglaterra, antigo centro da economia mundial. No entanto, até 2004, o país figurava entre os oito países mais desiguais do planeta e em 2006 permanecia entre os 10 (PNUD, 2006). Adentramos o século XXI com cerca de 53 milhões de pobres – algo em torno de 34% da população – entre os quais havia um contingente de aproximadamente 22 milhões de indigentes (FURTADO, 2002a). Esses dados representam, certamente, as contradições da ideia de desenvolvimento e, além disso, demonstra com clareza que o subdesenvolvimento, com efeito, caminha junto ao processo de desenvolvimento. Por isso, na concepção de Furtado do início da década de 2000, o Brasil ainda estava longe do verdadeiro desenvolvimento, aquele que beneficia a sociedade em seu conjunto. “Superar as barreiras do subdesenvolvimento requer criatividade política, impulsionada pela vontade coletiva” (FURTADO, 2002a, p. 44).

Desse modo, o que se chama atualmente de sociedade civil – setor societal relativamente independente do Estado e autônomo o suficiente para balizar a agenda social e política da sociedade – assume um papel fundamental na proposta do desenvolvimento social. É preciso considerar, no entanto, que aí reside uma parte expressiva dos entraves do desenvolvimento brasileiro: o *modus operandi*, digamos assim, da sociedade civil brasileira, ou noutras palavras, a cultura política subjacente à dinâmica política nacional, apresenta traços singulares que bloqueiam, historicamente, o avanço dessa dimensão inescapável do processo de desenvolvimento social: a consolidação de uma sociedade e de um Estado democráticos.

⁵ Na seleção de países mencionada no relatório do Pnud, os piores indicadores pela medição de Gini são Bolívia, Camarões e Madagascar (0,6) e Haiti, África do Sul e Tailândia (0,59). O Equador aparece empatado com o Brasil com um indicador de 0,56.

Assim, além dos vícios políticos com os quais já convivemos há muito tempo, a saber, corrupções, personalismos de muitos tipos, patrimonialismo, etc., outras formas de *autoritarismo social* parece permear o tecido social transformando pobreza e desigualdades em regras de convívio. Essa relação de interdependência entre estrutura organizacional da sociedade e formação cultural é tão importante para o problema do desenvolvimento quanto difícil de compreendê-la. Uma dica relevante para isso vem da sociologia figuracional de Norbert Elias, segundo quem, é nas “discrepâncias de nossa vida, que se devem buscar as razões das discrepâncias correspondentes em nosso pensamento” (ELIAS, 1994, p. 17).

Celso Furtado construiu uma noção de desenvolvimento social intimamente ligada à existência de projetos coletivos, ou nas palavras do próprio autor: “estruturas sociais que abram espaço à criatividade num amplo horizonte cultural e gerem forças preventivas e corretivas nos processos de excessiva concentração de poder” (FURTADO, 1998, p. 54). Uma das dificuldades reside justamente em que o próprio surgimento de projetos coletivos que enfrentem a estrutura concentradora de poder parece estar, ele mesmo, bloqueado em alguma medida por esta estrutura. Ou seja, se considerarmos que as engessadas desigualdades brasileiras engendram, no campo das construções simbólicas que orientam nossa sociabilidade, práticas sociais cotidianas igualmente excludentes, temos, ainda, grandes desafios pela frente.

E como estariam as desigualdades no mundo? Não faz parte dos objetivos deste artigo ampliar para além do Brasil o debate sobre as desigualdades, uma vez que isso implica em ampliar também as articulações teóricas, mas à guisa de conclusão, e para lançar elementos para reflexão pensamos que vale conferir algumas informações. Em 2006 o Relatório do Desenvolvimento Humano traz o seguinte dado: “O 1% mais rico da população mundial tem tantos rendimentos anuais como os 57% mais pobres” (PNUD, 2002, p. 2). E o cenário, pelo menos nesta primeira década do novo século, não mostra sinais de melhorias.

Em abril de 2007, Steve Forbes, editor da revista que leva o seu nome, ao lançar o número especial sobre as maiores fortunas do planeta, declarou que 2006 fora o ano mais rico da humanidade e que, em 2007, o fenômeno se repetiria. Na mesma época, relatórios da ONU indicavam a existência de mais de dois bilhões de indivíduos em situação de miséria extrema e a estimativa de que, nos próximos anos 97% das 100 milhões de pessoas nascidas anualmente estariam submetidas ao flagelo da pobreza (CATANNI, 2007, p. 211).

Seguramente, é preciso avançar no estudo das conexões entre a concentração de renda e os efeitos de poder, ou seja, é preciso saber como e através de quais mecanismos a concentração de renda se traduz em formas de exercício do poder de tal modo que a desigualdade seja transformada e assimilada sem maiores abalos em um dado estrutural da organização social.

Cerca de 2,6 mil milhões de pessoas, metade da população do mundo em desenvolvimento, não têm acesso a um saneamento básico. E a subnotificação generalizada dos dados significa que estes números não dão conta da dimensão real do problema (PNUD, 2006, p. 5).

Na outra ponta da escala de apropriação da renda, há também as subnotificadas (e subtaxadas) riquezas que viajam de diversos dos chamados países em desenvolvimento para os paraísos fiscais. Dados do *Tax Justice Network* informam que desde 1970 até 2010, o valor acumulado dessas transferências aproximava-se de 21 trilhões de dólares. O Brasil, como o quarto país que mais transferiu riquezas para tais paraísos (atrás de China, Rússia e Coreia do Sul), acumulava cerca de 520 bilhões de dólares (COLISTETE, 2012). À medida que se aprofundam as desigualdades, intra- e internacionais, aumenta a necessidade de compreendermos seus mecanismos de reprodução e seus impactos sociais e culturais. Se entendemos *desenvolvimento* como *possibilidade*, portanto, como projeto político de sociedade(s) em disputa, urge aprofundarmos o conhecimento sobre o assunto e pensarmos formas de alçá-lo à agenda política, já que, a considerar a história que nos conta os dados, ele não aparenta ser objeto dos projetos vigentes.

Referências

BARBOSA, A. de F. (org.) *O Brasil real: a desigualdade para além dos indicadores*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

BARROS, R. P.; HENRIQUE, R.; MENDONÇA, R. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 15, n. 42, fev. 2000.

CATTANI, A.D. Riqueza substantiva e relacional: um enfoque diferenciado para a análise das desigualdades na América Latina. In: CIMADAMORE, A.; CATTANI, A.D. (org). *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

CIMADAMORE, A.; CATTANI, A.D. (org.). *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

COLISTETE, R. *Rede de poder*. 2011. Disponível em: <http://renatocolistete.wordpress.com/2011/10/20/rede-de-poder/> Acesso em: 16 set. 2012.

DAGNINO, E.; OLVERA, A.; PANFICHI, A (org.). *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra; Campinas: Unicamp, 2006.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In. _____(org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, N. Conceitos sociológicos fundamentais. In: NEIBURG, F; WAIZBORT, L. (org.) *Escritos & ensaios 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FURTADO, C. *Em busca de um novo modelo: reflexões sobre a crise contemporânea*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. O novo Brasil. *Carta capital*. São Paulo, n.221, pp. 42-44, 25 de dez. 2002a.

_____. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G; SALM, J.F. (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UNB, 2010.

MILANI, C. *Teorias do Capital Social e Desenvolvimento local: lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil)*. IV Conferência Regional ISTR-LAC, São José, Costa Rica, 8 a 10 out 2003.

PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2006. *A água para lá da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água*. New York: PNUD, 2006.

_____. Relatório do Desenvolvimento Humano 2002. *Aprofundar a democracia num mundo fragmentado*. Lisboa: Mensagem, 2002.

RAMOS, G. A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo de possibilidade. In: HEIDEMANN, F.G; SALM, J.F. (org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UNB, 2010.

SALM, Cláudio. Sobre a Recente Queda da Desigualdade de Renda no Brasil: Uma Leitura Crítica. In: PAES de BARROS, R; FOGUEL, M; ULYSSEA, G.(org.). *Desigualdade de Renda no Brasil: uma Análise da Queda Recente*. Rio de Janeiro: IPEA, 2007.

SEN, A. *Desigualdade Reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

_____. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VEIGA, J. E. da. *Desenvolvimento sustentável: desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

A QUESTÃO DO DESRECALCAMENTO: GUERREIRO RAMOS TINHA OU NÃO RAZÃO?¹

*Alan Caldas*²

“O Brasil é uma merda [...] Você tem que inventar este país”. [Alberto Guerreiro Ramos]

A intenção dessa exposição é apresentar alguns elementos da questão do desrecalcamento no pensamento de Guerreiro Ramos. Assim, será explicitado quais são os elementos conceituais que constituem a questão e, por fim, será proposto uma leitura do desrecalcamento que enfatize o elemento da autonomia em detrimento do elemento da alienação. O desrecalcamento se desenvolve a partir de um projeto de construção de uma nação autônoma no Brasil. A noção de autonomia é o elemento constituidor de todo pensamento moderno crítico, em linhas gerais, a questão da autonomia pode ser sintetizada da seguinte forma: em que condições é possível que o pensamento institua critérios próprios para a ação. Na crítica social, a questão da autonomia expressa-se nas condições de possibilidade da construção de sujeitos determinantes do processo histórico. No pensamento de Guerreiro Ramos, a noção de autonomia é articulada com a de dependência colonial, de tal modo que, além de continuador da tradição crítica moderna ocidental, ele é também um pensador singular, pois se coloca como problema fundamental a seguinte questão: como é possível a autonomia dentro de um país formado no bojo do processo colonial, onde o desenvolvimento das instituições dominantes não corresponde a processos históricos orgânicos, pelo contrário, devem-se a imposição externa.

Para Guerreiro Ramos esta questão só pode ser adequadamente resolvida no campo científico, mais especificamente através das ciências históricas. Diante de problemas sociais sentidos não claramente pela população de um país, as ciências sociais devem se perguntar quais as tendências de autonomia material e espiritual existentes numa dada sociedade. A partir das descobertas destas tendências, o cientista deve propor projetos que as potencializem, tanto em seus aspectos materiais, quanto em seus aspectos espirituais.

¹ Este texto foi apresentado na III Jornada do FOPE; III Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência; e I Curso Interdisciplinar do LIFE, que tem por tema geral “Estágio, Formação e Trabalho Docente”. Sou grato as organizadoras do evento pelo convite e a professora Maria José Rezende que propôs o tema da palestra e que, anteriormente, despertou em mim o interesse pela sociologia brasileira.

² Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina, professor de Ensino Básico na E. E. Orlando da Costa Telles Ibaté/SP. Contato: alan_caldas@yahoo.com.br.

Nos anos de 1950, as análises sobre a formação da sociedade brasileira e suas então atuais tendências de desenvolvimento urbano-industrial levaram Guerreiro Ramos a localizar na nação a única tendência de autonomia material e espiritual a ser desenvolvida³. Partindo disto, ele tentou pensar medidas para favorecer a formação de uma economia autônoma e uma cultura brasileira que fosse harmoniosa com esta tendência principal. No entanto, estas medidas encontraram dois grandes obstáculos na classe intelectual brasileira: a) na esfera econômica, havia uma reatualização das formas de dependência do período colonial sob o regime do livre mercado; b) na esfera espiritual, ele identificava em algumas categorias científicas estrangeiras uma justificação racional deste novo tipo de exploração imperialista.

Partindo dessa cumplicidade entre categorias científicas e exploração imperialista, ele desenvolveu uma ampla e contundente crítica do tipo de ciência praticada no Brasil. Para levar a cabo esta crítica, ele se coloca como continuador e desenvolvedor de uma tradição autonomista do pensamento nacional caracterizada por uma atitude crítica reflexiva e historicista diante dos conceitos importados dos centros europeus e norte-americanos. Percebendo a insuficiência desta tradição autonomista nacional, ele propõe a junção com uma tradição crítica militante composta de pessoas contrárias a discriminação e ao preconceito racial, principalmente o Teatro Experimental do Negro. Essa tradição se posicionava como favorável à população negra e denunciava a perpetuação dos preconceitos através de padrões estéticos que valorizam o elemento branco da cultura nacional. Daqui se segue uma vigorosa crítica à noção de raça, de aculturação, de branqueamento e da forma como os cientistas colocavam o problema do negro no Brasil.

A aproximação de Guerreiro Ramos com o Teatro Experimental do Negro tem certamente relação com aspectos biográficos de Ramos, porém tem também um determinante conceitual. Isto se deve, como veremos mais adiante, a incapacidade da crítica brasileira em superar o conceito de raça é indicador de um comprometimento estético com a brancura que só pode ser contornado de uma nova posição metodológica. Esta posição construída por Ramos é a do *niger sum*, uma posição onde o pesquisador está comprometido com a valorização dos tipos étnicos existentes dentro da nação e com a denúncia da ideologia da brancura.

Esta construção do problema do desrecalcamento está presente no texto “*O problema do negro da sociologia brasileira*”, publicado em 1954 nos Cadernos

³ No início dos anos de 1980, Guerreiro Ramos diz: “meu nacionalismo é muito irônico [...] eu digo que há um nacionalismo que eu chamo de circunstancial, que é o meu. Eu digo que a nação é uma coisa provisória, que desaparece” (RAMOS apud OLIVEIRA, 1995 p. 157).

do Nosso Tempo e republicado em Guerreiro: 1957. Toda a análise que segue-se, tem como base este texto fundamental e será conduzida para apresentar como Guerreiro Ramos constrói uma relação entre categorias científicas e estéticas e as tendências de autonomia existentes no processo histórico. A questão do desrecalcamento além de perpassada pela categoria de autonomia depende também da categoria de alienação. Esta noção é usada para pensar a situação da cultura nos países submetidos à exploração colonial. No âmbito cultural, Guerreiro Ramos entende o processo colonial como um processo de *europeização* do mundo. A europeização do mundo é processo de inculcação dos valores e modos de vida da Europa em grupos sociais portadores de historicidades diversas. Esta europeização é um dado histórico que impõe aos países colonizados uma série de instituições externas ao seu processo histórico.

No processo de formação da nação, a europeização deve se transformar em um processo ativo. São os cientistas e outros intelectuais os responsáveis por se apropriarem criticamente do patrimônio cultural entesourado pela Europa e pelos EUA. Pois, sem este patrimônio não é possível, nas palavras de Guerreiro Ramos, que os “povos colonizados vivam com dignidade no seio de uma civilização universal”. A partir dessa apropriação reflexiva crítica do patrimônio cultural europeu e da reformulação conceitual necessária para viabilizar a nação brasileira, os grupos intelectuais devem construir uma cultura autêntica para a nação. Esta cultura autêntica se caracterizaria: 1) pela harmonia existente entre os diversos elementos culturais, 2) pela não existência de híbridos contraditórios, 3) pela recusa dos padrões estéticos europeus baseados na branquidade, 4) pela criação de padrões estéticos que favoreçam a vida comunitária, 5) pela possibilidade do indivíduo se identificar e agir em seu momento histórico (que é o momento da nação). A forma utilizada por Guerreiro Ramos para equalizar esta tensão entre autonomia e cultura autêntica o conduziu a soluções autoritárias. Por exemplo, ele defendeu que o TEN deveria 1) promover uma reeducação dos brancos para retirar critérios exógenos de seu comportamento, 2) adestrar negros e mulatos em estilos superiores de comportamentos necessários a vida democrática, 3) a formação de uma elite de cor capaz de se relacionar com os grupos dominantes. O conceito de alienação tem um papel importante neste aspecto autoritário do desrecalcamento. Qualquer produção intelectual que não favoreça a nação é classificada como alienada. Além disso, podemos dizer que este conceito está em contradição com a noção de autonomia. Esta contradição é sintetizada brilhantemente por Stuart Hall, um importante renovador da crítica social da segunda metade do século vinte e que enfrentou as dificuldades surgidas dentro de processos de conscientização embasados na categoria de alienação, diz ele

que o problema da alienação é que o alienado é sempre o *outro*. Ao limite não é possível nenhuma autonomia quando se há de um lado alguém que possui um saber histórico verdadeiro do qual o *outro* deve ser um receptáculo, temos aqui uma relação pastoral contrária a todo projeto de autonomia. Pode-se chamar como evidência deste fato diversas experiências socialistas e mesmo social-democráticas do século passado.

A noção de cultura autêntica, que é o critério para dizer o que é alienado e o que não é, na medida em que se relaciona com as tendências de autonomia da nação, também é problemática. Parece-nos uma solução intelectual inaceitável identificarmos a questão da autonomia com uma cultura cujos elementos se articulam coerentemente e sem híbridos culturais, com processos de adestramento e de formação de elites de cor para negociar com as classes dominantes. Qualquer sonho de uma cultura harmoniosa no sentido proposto por Ramos parece-me inviabilizado pelo crescimento da industrial cultural no século vinte, pela difusão em massa de imagens e narrativas das mais diferentes origens, formas e conteúdos – ainda que exista uma tendência a homogeneização cultural devido ao monopólio de algumas multinacionais na difusão da cultura. O desenvolvimento mesmo que ainda tímido de canais diretos de participação política como possibilidade de construção de novas formas democráticas são preferíveis à formação de elites intelectuais com “mandatos da raça negra” ou qualquer outro. E a difusão do computador e da internet colocam em xeque a necessidade de uma educação uniforme e de processos de adestramento para a formação de experiências de vida autônomas.

Por outro lado, também é igualmente inaceitável crermos no desenvolvimento autônomo das pessoas sem uma contundente crítica cultural que seja capaz de mostrar os efeitos perniciosos de certas categorias e padrões estéticos na vida nacional. Afinal é bastante claro que o mesmo desenvolvimento da indústria cultural e da informática que proporcionam novas tendências de autonomia para os cidadãos também são fontes de descomprometimento com a vida social. Dado a necessidade de uma crítica cultural para favorecer os processos de autonomia, propõe-se a seguir uma leitura do referido texto de Guerreiro Ramos que tenta desviar-se de suas armadilhas autoritárias através de uma ênfase na noção de tendências de autonomia enquanto tendências plurais e não necessariamente identificadas ao Estado Nação. Também se afirmará uma posição favorável a uma cultura híbrida, desde que seja capaz de favorecer as tendências de autonomia. Neste sentido evidenciar-se-ão quatro elementos que são de fundamental importância na crítica do desrecalcamento: 1) a formação de uma ciência autônoma; 2) a atitude crítica reflexiva diante

das categorias importadas; 3) a crítica a categoria de aculturação; 4) o desenvolvimento do conceito de branqueamento; 5) o *niger sum* como posição teórica-metodológica.

Uma ciência autônoma será não-alienada, autêntica e funcional. Não alienada porque estará ligada com a busca de tendências de autonomia dentro de uma sociedade. Autêntica, pois reformulará seu aparato conceitual para lidar com os problemas sociais percebidos obscuramente pela população. Funcional já que elaborará projetos e apontará experiências capazes de potencializar as referidas tendências de autonomia de uma sociedade. Além disso, uma ciência autônoma conscientizar-se-á de que não possui liberdade plena na elaboração dos problemas científicos, então procurará entender como as necessidades sociais interferem no trabalho do cientista e, assim, enfrentará estas necessidades por meio de um aparato conceitual – o controle na escolha dos problemas deve ser feita pela própria comunidade científica e o critério da relevância social deve ser levado em conta. Neste ponto, a posição do autor do presente texto diferencia-se da de Ramos para quem haveria a necessidade de controle estatal sobre a ciência.

Há uma ciência alienada a qual deve-se opor. Esta ciência alienada é a que se submete a autoridade dos centros de prestígio europeus e norte-americanos. Assim, parte da ciência brasileira é alienada, porque busca no *outro*, nos centros de prestígio europeus e norte-americanos, as categorias que ela própria deveria criar para descobrir as tendências de autonomia da realidade brasileira. Neste ponto, o sociólogo em questão não diz que somos alienados porque não temos alguma coisa que os países industrializados possuem e sim que há alienação quando não buscamos construir, nós mesmos enquanto cientistas, categorias de análise que dêem conta da nossa experiência em um país colonizado. Neste ponto, o sociólogo do desrecalcamento apenas continua toda uma tradição crítica que já com Sílvio Romero denunciava os intelectuais brasileiros como castrados mentais, como formalistas que seguem a risca o que é ensinado nos manuais europeus. O desenvolvimento de uma ciência autônoma é parte de um processo cumulativo. Quando há uma autoridade externa comandando a formação de uma ciência o que se verifica é uma justaposição de conceitos importados e que podem servir como justificativas racionais para o interesse espoliativo de certos grupos ou nações.

Como fonte de inspiração desta ciência autônoma, Guerreiro Ramos aponta para uma tradição autonomista do pensamento brasileiro em que a atitude crítica reflexiva é evidenciada na apropriação do conceito de raça. Ainda que de modo insuficiente esta tradição procurou fazer com que a raça não se tornasse um empecilho à nação. Apropriando-se dessa tradição Guerreiro

Ramos propõe que a noção de raça tem uma função espoliativa que é mantida quando utilizada por cientistas brasileiros. Ela oculta os processos históricos de espoliação praticados pela Europa e pelos EUA debaixo de rubricas biológicas. Trata-se de uma racionalização ou despistamento da espoliação colonial já que fatos biológicos são usados para explicar processos sociais.

Além disso, ele afirma que a noção de raça tem conotações depressivas sobre o pesquisador brasileiro. Sendo assim, ele pretende enfatizar a dimensão subjetiva do pesquisador, mais precisamente, o efeito subjetivo que produz uma categoria científica, as afecções de uma categoria científica. Guerreiro Ramos parece expressar uma coisa muito séria: não podemos pensar adequadamente nossa realidade se nossa auto-estima é baixa, se nossos instrumentos de pensamento nos rebaixam, se nossos instrumentos de pensamento nos alienam. Aqui, a alienação parece como uma relação do cientista consigo próprio e esta alienação é condicionada pelo processo colonial, a categoria produzido pela psique humana inserida no processo colonial termina por obnubilar a capacidade de pensamento do cientista colonizado.

Sobre este ponto, a crítica de Guerreiro Ramos acerca do desrecalcamento permanece atualíssima e encontra ressonância numa das mais importantes formas de pensamento crítico e militante da contemporaneidade, os chamados estudos pós-coloniais. Pensadores como Homi Bhabha, Stuart Hall, Paul Gilroy, para citar apenas os mais conhecidos, têm como problemática central a de denunciar os vínculos entre as categorias de pensamento da ciência e da filosofia ocidental com a exploração (pós) colonial. Além disso, estes teóricos buscam compreender os efeitos subjetivos destas categorias. A título de exemplo, vejam as conclusões de Stuart Hall acerca do efeito que o poder colonial desempenhara em sua família que era identificada com a cultura inglesa, embora fosse uma família de classe média jamaicana:

Aprendi, em primeiro lugar, que a cultura era algo profundamente subjetivo e pessoal, e ao mesmo tempo, uma estrutura em que a gente vive. Pude ver que todas as estranhas aspirações e identificações que meus pais haviam projetado sobre nós, seus filhos, destruíram minha irmã. Ela foi vítima, portadora das ambições contraditórias de meus pais naquela situação colonial. Desde então, nunca mais pude entender por que as pessoas achavam que essas questões estruturais não estavam ligadas ao psíquico – com emoções, identificações e sentimentos, pois para mim, essas estruturas são coisas que a gente vive. Não quero dizer apenas que elas são pessoais; elas são, mas são também institucionais e têm propriedades estruturais reais, elas te derrubam, te destroem (HALL, 2008, p.390-391).

Como se vê, trata-se de algo muito semelhante ao que foi afirmado anteriormente, ou seja, de que a identificação com categorias de pensamento associadas à dominação colonial destrói a capacidade de autonomia das pessoas que a utilizam. Porém a afirmação de Stuart Hall limita-se ao contexto familiar e a de Ramos ao contexto científico. No contexto dos anos de 1950, Ramos via uma continuidade de função entre a noção de raça e a de aculturação. Segundo ele, a noção de aculturação explica a inculcação de estilos de vida exclusivamente por determinantes culturais, isto resulta num ocultamento das dimensões históricas e políticas que envolvem a adoção de estilos de comportamento exógenos. A aculturação nada contribui para o entendimento da sociedade brasileira uma vez que os aspectos econômicos e políticos é que constituem (pelo menos naquele momento histórico) as necessidades de desenvolvimento de uma nação autônoma.

Esse ponto é bastante interessante. A crítica de em questão é dupla: a) não se pode supor a cultura como fator exclusivo do processo histórico; b) a construção de uma nação autônoma nos anos 50, depende mais de processos econômicos e políticos do que de processos culturais. Embora, Guerreiro Ramos afirme em diversos momentos que os aspectos culturais seriam modificados pelos processos econômicos e políticos vigentes na sociedade brasileira, o que aponta para a ideia de que a cultura é um mero resíduo do processo econômico-político, estamos vendo que a análise do desrecalcamento é antes de mais nada uma crítica cultural, pois busca alterar os valores dos cientistas brasileiros. Este desprezo pelos valores culturais resultará em uma crença de que os preconceitos ligados à cor de pele iriam desaparecer com o desenvolvimento nacional. Mas como veremos, a crítica de Ramos visará o campo cultural num esforço de articular uma reforma dos valores com um projeto político-econômico. Guerreiro Ramos quer antes de mais nada, desenvolver valores culturais que favoreçam a construção de uma nação urbano industrial autônoma. Para isto ele combate valores que se põe como obstáculos a este desenvolvimento, valores ligados a um servilismo intelectual e a uma estética do embranquecimento. Fora dessa experiência de autonomia suas análises perdem a riqueza. Trata-se, sem dúvidas, de uma experiência possibilitada com o Iluminismo e com as revoluções modernas, no entanto, Ramos quer enraizar esta experiência de autonomia em um solo novo, num país em processo de descolonização mental. O problema de correlacionar cultura, economia e poder tem grande ressonância em pensadores contemporâneos. Por exemplo, basta mencionar o interesse suscitado pelas análises de Gramsci sobre o nacional-popular, a hegemonia e a contra-hegemonia, ou os esforços teóricos feitos por Stuart Hall

para reformular o conceito de identidade suturando a ele aspectos econômicos (os meios materiais usados para produzir uma identidade), aspectos políticos (as relações de inclusão e exclusão imbricadas no jogo identitário) e os aspectos culturais (as relações de sentido e a construção da subjetividade).

Guerreiro Ramos denuncia um eminente cientista do período por negligenciar as funções sociais das categorias de pensamento. Segundo ele, as análises de Artur Ramos não teriam percebido que certas categorias importadas da antropologia do primeiro mundo representavam a cupidez dos EUA e da Europa para com o Brasil e com outros países subdesenvolvidos, ao adotar a categoria de aculturação o antropólogo das culturas negras no Brasil teria contribuído com esse imperialismo, ainda que de maneira não consciente. Para sustentar esta posição Guerreiro Ramos faz uma análise bastante concreta do conceito de aculturação. Ele nota que o conceito de aculturação busca designar de modo implícito “o processo de preservação e expansão da ‘brancura’ da nossa herança cultural”, assim haveria aculturação sempre que um grupo não europeu apropria-se de elementos próprios à cultura europeia. Ora, diz Ramos, a aculturação do negro é apenas um caso particular da europeização do mundo que se deu em meio à colonização. A colonização é um processo que do ponto de vista subjetivo divide o homem de cor e o coloca diante de duas culturas: a sua cultura de origem e a cultura dita europeia. Porém, diante destas distintas formas culturais, o homem de cor é feito um auto-flagelado, porque sua cor de pele impediria-o de apropriar-se legitimamente da cultura dita europeia. Porém, se levarmos em conta a formação de uma civilização universal (perspectiva adotada por Guerreiro Ramos), em que as populações não-europeias podem viver com dignidade e vantagem a apropriação de valores e práticas europeias é algo inevitável e mesmo desejável.

Com relação a esse ponto, a crítica é bastante sutil e coerente. A ciência norte-americana e europeia é acusada de cupidez porque ela cobiça para si um imenso patrimônio cultural que diz pertencer apenas aos povos brancos. Quando povos não europeus se apropriam dessa cultura são ditos aculturados, isto é, a eles é dito que esta apropriação não é legítima e que eles deveriam ficar com seus patrimônios culturais anteriores ao processo de colonização. Mas a aculturação não deve ser um processo patológico, ele só o é porque há a associação da cor da pele com valores culturais, uma cultura é do branco, outra do negro e do mestiço, e quando os negros e os mestiços se apropriam dessa cultura branca são acusados de não preservarem sua cultura autêntica, a essência de sua raiz cultural. Mas para Ramos, o negro é negro-vida “algo que não se deixa imobilizar; despistador, protético, multiforme do qual, na verdade,

não se pode dar versão definitiva, pois é hoje o que não era ontem e será amanhã o que não é hoje [...] o negro vida é como o rio de que fala Heráclito, em que não se pode entrar duas vezes”.

Com esta crítica, Guerreiro Ramos busca mostrar como os interesses coloniais que eram justificados pela categoria de raça são reatualizados de maneira sofisticada na categoria de aculturação e quais os efeitos subjetivos dessa categoria sobre as mentes colonizadas. No seio da própria antropologia, este tipo de crítica floresceu durante a segunda metade do século vinte, várias foram às análises que procuraram desvencilhar o conceito de cultura de seu viés imperialista. Em meio às críticas pós-coloniais, esta questão parece alcançar grande sofisticação. Por exemplo, Homi Bhabha fala de um poder colonial constituído de uma articulação de discursos sobre a raça, a cor, a cultura que visam reencenar obsessivamente o encontro colonial entre europeus e o resto do mundo. Nesta encenação perpétua, tanto os europeus quanto os não-europeus são representados como sujeitos inteiros e com diferenças essenciais, onde os valores dos europeus são colocados como superiores e o homem colonizado é dividido por supostamente pertencer a um povo único e singular e não ser plenamente capaz de se apropriar da cultura europeia.

Na literatura norte-americana, especialmente nos romances de Toni Morrison (por exemplo, nos romances *O Paraíso* e *Jazz*) existem magníficos esforços para pensar como os fluxos de percepções, os desejos e os valores dos afro-americanos se constituem em meio a processos históricos excludentes e como a autonomia e a liberdade são sempre possíveis enquanto exercícios contra a discriminação e o autoritarismo – do qual, infelizmente, não apenas a elite branca dominante é representante, mas também grupos de pessoas negras outrora combatentes do fascismo cotidiano. Tendo em vista o negro-vida, Ramos pode criticar o negro-tema, ou seja, o modo dos sociólogos brasileiros colocarem seus problemas científicos referentes à população negra. Neste momento da análise, há um salto interessante, não é possível colocar os problemas e identificar as tendências de uma sociedade sem o uso de um aparato conceitual, se o aparato conceitual não for bem montado, os problemas não serão postos da maneira correta. Ressalta-se este ponto, pois embora nosso autor seja um anti-acadêmico não é de modo nenhum alguém que acredita na espontaneidade da ciência, para ele a ciência é um trabalho conceitual que tem por objeto a vida concreta das pessoas. Em suas palavras, “os problemas científicos radicam-se em situações historicamente concretas, embora possam ser intrinsecamente abstratos”. Isto quer dizer que os problemas têm uma natureza abstrata, são um desenvolvimento do pensamento, porém devem ser

confrontados com uma conjuntura histórica a qual devem dar sentido, só assim os problemas tornam-se concretos.

A partir disto, conclui Ramos que o “problema do negro” não serão resolvidos senão colocados como “aspectos particulares do problema nacional” que é de caráter eminentemente econômico e político. “Daí que, sem estribar-se numa teoria geral da sociedade brasileira, o antropólogo, em nosso país, se expõe a tornar-se uma espécie de “mercenário inconsciente”, um “inocente” útil ou, na melhor das hipóteses, um esteta”. Do ponto de vista histórico, não pode haver para Guerreiro Ramos um problema do negro porque desde a colonização a massa de negros adotou o catolicismo, porque nas religiões de origem africana o que se verifica é uma participação da população pobre ainda que os negros sejam os oficiantes do culto e os brancos os clientes, porque o negro se comporta como brasileiro na medida em que não apresenta comportamento específico, porque há negros em posições de prestígio ainda que existam restrições aos indivíduos de cor em algumas instituições – Ele acredita que estas restrições aos indivíduos de cor seriam superadas pelo desenvolvimento econômico e social, crença esta que também Florestan Fernandes na primeira parte de sua obra se fazia portador. Assim o único elemento que permite levantar o problema do negro é a sua cor de pele, portanto, o problema do negro funda-se na valorização da *brancura* que é uma espécie de balança invisível no qual as relações sociais são pesadas, o que é branco é valorizado e o que é negro é desvalorizado. Para pensar este invisível, porém efetivo mecanismo de exclusão, Ramos desenvolve o conceito de branqueamento. O desenvolvimento desta noção é bastante interessante, pois dependeu de um enfrentamento com a tradição autonomista do pensamento brasileiro ao qual Ramos se diz filiado e de uma associação com pensadores-militantes comprometidos com estratégias elaboradas do ponto de vista do sujeito negro com o intuito de enfrentar o problema da discriminação.

Atentemos-nos para o embate teórico-conceitual entre Guerreiro Ramos e a corrente autonomista do pensamento nacional que tem como seu epígono Sílvio Romero e como desenvolvedores Euclides da Cunha, Alberto Torres e Oliveira Viana. Segundo nosso autor, essa corrente se caracteriza pelo interesse no tipo étnico brasileiro em formação, quer dizer, interessa-se pelas populações brancas, negras e indígenas apenas na medida em que eles podem constituir um tipo nacional novo. Além disso, é atributo desta corrente autonomista a atitude crítica assimilativa diante da teoria social estrangeira que resulta num tipo de estudo que se recusa a olhar a população negra como exótica e a estuda em seu processo histórico de formação.

Segundo Guerreiro Ramos, Silvio Romero foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de um estudo do negro no Brasil, ainda que tenha cometido enganos em sua análise histórica sobre este tema devido às categorias conceituais que utilizava, ainda assim, Romero foi um crítico fervoroso da adoção literal de categorias européias e denunciou tenazmente a inautenticidade da cultura brasileira decorrente deste tipo de transplantação. No entanto, Romero não foi longe o suficiente nesta crítica porque influenciado por Broca, Gobineau, Preville, Renan e Taine não conseguiu ir além das depreciações negativas do conceito de raça: ele nomeou os povos negros e indígenas de inferiores e sobrevalorizou a raça branca, isto o levou a uma defesa do branqueamento da população brasileira. Ainda que de maneira insuficiente, Romero criticou o conceito de raça na medida em que era usado como desculpa para os defeitos nacionais, para ele seria a ordem social dos países colonizados o fator que impediria a manutenção das raças inferiores, além disso apontou que a distinção entre raças tem critérios fracos e que são sobretudo linguísticos.

Romero teria sido percussor também, porque estabeleceu um roteiro de estudo para a compreensão dos diversos elementos étnicos na formação brasileira enquanto simultaneamente denunciava a falta de interesse nos estudos do negro como um medo dos intelectuais brasileiros em se apresentarem como descendentes de escravos aos olhos dos países europeus. No seu roteiro de estudo, Romero estabeleceria, segundo Ramos, uma análise dos diversos povos que entraram na formação do Brasil, tendo em conta múltiplos fatores sociais como o nível de industrialização e educação, tipos de costumes, tendências, modo de vida familiar, dependência ao sistema de patronagem, tipo de moradia em cidade ou vilas e organização de partidos políticos - é neste tipo de análise bastante concreta da realidade nacional e de denúncia da inautenticidade da cultura brasileira que motiva Guerreiro Ramos a reconhecer Sílvio Romero como fundador de uma tradição crítica.

Euclides da Cunha foi inovador na sua maneira de tratar da mestiçagem como elemento constituidor da vida nacional. Segundo Ramos, Euclides da Cunha teria partido de influências contraditórias: de um lado, as teorias de Ratzel que propunham o meio físico geográfico como condicionador das manifestações culturais; de outro lado, a teoria da luta das raças de Gumpowicz, segundo a qual a evolução biológica comanda a evolução social e a mistura de raças é tida como fator de degeneração. Porém, a atitude crítica assimilativa de Euclides da Cunha lhe permitiu repensar as teorias e conceitos importados à luz dos fatos coletados na realidade nacional. Por este meio, Euclides da Cunha contribuiu com três elementos: a) ele percebeu os mestiços como

parte importante da população brasileira; b) ele acentou o caráter dinâmico das relações raciais no Brasil e isto significa uma recusa do exotismo e do imobilismo da condição étnica; e por fim, o pensador da Guerra de Canudos propôs terapêuticas para os problemas advindos do encontro de raças.

Guerreiro Ramos vê nas análises sobre o mestiço de Euclides da Cunha um modo de estilizar os tipos da sociedade brasileira. A procura de uma regularidade nos comportamentos de tipos sociais marginalizados como o mestiço como forma de objetivar certos comportamentos empiricamente verificáveis constitui um esforço de objetivação que era contrário as tendências dominantes do início do século em anatematizar ou excretar certos comportamentos da população de Canudos. Euclides da Cunha não superou as depreciações negativas do conceito de raça, mas, ainda assim, ele teve “autonomia mental na capacidade de ver os problemas brasileiros” em meio a um episódio (a Guerra de Canudos) onde a alienação cultural gerou conflitos sangrentos entre os brasileiros.

Alberto Torres é colocado na mesma tradição que Sílvio Romero e Euclides Cunha pela lógica própria e independente de seu pensamento, ainda que sua proposta de transformação do caráter nacional seja autoritária, isto é, deva ser comanda pelas elites e imposta ao povo. Para Ramos, Alberto Torres construiu esta posição autoritária por um erro de análise na medida em que tinha uma concepção psicológica da sociedade que negligenciava os condicionantes materiais sobre o pensamento da elite e do povo. Pode-se perceber que esta crítica a Alberto Torres é importante para compreender que o que é primeiro na análise do desrecalcamento é a autonomia intelectual diante da realidade e, por isso, o desrecalcamento não pode ser parte de um projeto autoritário. O que Guerreiro Ramos parece dizer com sua crítica é que o processo de urbanização e industrialização que se desenvolvem no Brasil das primeiras décadas do século vinte não permite mais uma determinação do povo pelas elites, penso que Guerreiro Ramos aponta aqui para as tendências de autonomia que a modernidade econômica possibilitam para o florescimento da autonomia intelectual de um povo.

A autonomia do pensamento de Alberto Torres é evidenciada na sua afirmação de que as ideias inferidas sobre as velhas sociedades (ele refere-se aqui, sobretudo a Europa) não tem aplicação na interpretação de sociedades criadas pelo descobrimento e pela colonização. Este ponto como vimos é central para crítica de Guerreiro Ramos: a autoconsciência nacional deve ser induzida a partir de categorias que expliquem as particularidades históricas da realidade nacional. Assim, sua autonomia intelectual se expressa no fato de ver as relações raciais à luz da realidade brasileira e na crítica das categorias

da antropologia europeia, ainda que, seu pensamento seja comprometido com estas categorias na medida em que acreditava que a miscigenação conduziria a degeneração orgânica. Ainda assim, Alberto Torres avançou na crítica da teoria racial: ele denunciou que certas teorias raciais tinham a função de justificar a dominação e a expansão europeia, indo ao ponto de dizer que, em consonância com muitos argumentos dos dias de hoje contra a raça e contra essencialismos culturais, a suposição da unidade racial indo-europeia era uma ficção resultante de uma supremacia política sobre povos não europeus. Por fim, Torres denunciou o caráter abusivo e desnecessário do conceito de raça, pois frequentemente era usado por intelectuais brasileiros para caluniar o povo.

Com base destas reflexões teóricas, Alberto Torres se posicionou contra a ideia de que as “raças escuras” são intrinsecamente inferiores e degeneradas e propôs que em condições adequadas podem estas formar sociedades de muitos Luiz Gamas e Rebouças. Além disso, apoiado na distinção entre raça e cultura, estabelecida por Franz Boas, Torres fez grandes esforços para combater a tese da inferioridade racial do mestiço e recusou as proposições da antropologia criminal de que os fatores sociais eram secundários em relação aos padrões raciais e evidenciou que as correlações entre caracteres orgânicos com as funções mentais são em grande parte desconhecidas da ciência. A inserção de Oliveira Viana na tradição intelectual autônoma brasileira é contraditória e é este caráter contraditório que vai postular o limite desta tradição, como veremos para Guerreiro Ramos apenas a crítica não é suficiente, é preciso também uma militância e é esta militância que permitirá certos desenvolvimentos conceituais. A contradição apontada por Ramos no pensamento de Oliveira Viana diz respeito à ideia de branqueamento da população brasileira, ao projeto de arianizar o Brasil. Viana pressupunha a partir de teorias europeias a inferioridade do negro e do mestiço, porém se opunha a teoria racial de Lapouge segundo a qual o Brasil se tornaria um Estado negro, para Oliveira Viana o que se constataria na população brasileira é um aumento do sangue ariano. O caráter contraditório da posição de Viana consiste justamente neste ponto: sua tese de branqueamento está inserida num projeto de autodeterminação nacional que recusa a impossibilidade de construção de uma nação brasileira devido à miscigenação com a raça negra, ainda que esta recusa o leve a profecia do desaparecimento da população negra. Nesta valorização da atitude crítica de Oliveira Viana podemos ver mais uma vez a radicalidade do princípio de autonomia e em Guerreiro Ramos.

Para Guerreiro Ramos embora a tese do branqueamento manifeste o desejo de autonomia nacional, ela é carente de fundamento científico porque

Viana confunde duplamente o biológico com o social: em primeiro lugar, por supor que o *quantum* de sangue branco leva à mudanças culturais; em segundo lugar, o aumento da população de brancos é pressuposta como um processo biológico. Devido a esta confusão conceitual, a posição de Oliveira Viana foi “uma reação infeliz ao orgulho nacional ofendido [...] em vez de fazer ciência, fez-se apologia”. Notem que aqui como em outros lugares, Guerreiro Ramos utiliza-se da distinção entre raça e cultura estabelecida por Franz Boas através de trabalhos empíricos na América do Norte, e será este o fundamento de sua análise do preconceito racial no Brasil.

A partir da distinção entre fatores sociais e fatores biológicos, o pensador do recalçamento intelectual realiza uma apropriação crítica do conceito de branqueamento de Oliveira Viana, ele faz quase que uma inversão deste conceito: o que Viana atribuía a fatores biológicos, Guerreiro Ramos vai tentar explicar por razões sociais. Para ele o branqueamento é um comportamento empiricamente observável na tendência das pessoas de cor em se casarem com pessoas mais claras e se declararem mais claros do que são. Este comportamento só se explica por uma valorização estética da cor branca que está associada ao elemento europeu. Assim, diz Guerreiro Ramos, “a tese da ‘arianização’, sustentada por Oliveira é uma racionalização do preconceito de cor vigente em nosso país” que obscurece o conflito racial ao supor que ele será resolvido democraticamente por meio do branqueamento da população. E acrescenta “nessa ideologia, entretanto, se contém, de maneira muito sutil, a discriminação de cor. Pois, porque é necessariamente melhor que a nossa população se embranqueça? [...] Há decerto, nos refolhos dessa ideologia, verdadeiramente nacional, um preconceito em forma velada”.

No conceito de branqueamento, o projeto de desrecalçamento proposto por Ramos ganha contornos singulares não encontrados em nenhum pensamento anterior. O que é o branqueamento segundo Ramos? O branqueamento é o valor que orienta o conflito racial no Brasil, é uma tendência dos brasileiros em querer se relacionar afetivamente e laboralmente com pessoas de pele mais clara e de se imaginarem como tendo uma pele mais clara do que realmente possuem. E por que as pessoas buscam o branco como padrão? Justamente por não termos autonomia espiritual para colocarmos nossos próprios valores estéticos, por não criarmos valores estéticos que nos permitam ter autonomia em nossos relacionamentos intelectuais e afetivos.

Ramos defende a posição de que o branqueamento é uma ideologia “verdadeiramente nacional” na medida em que é um produto do pensamento que procura tendências de autonomia na sociedade brasileira e que as encontra na composição biológica da população do Brasil, ou melhor, para Viana a

autonomia estaria no sangue ariano. Vejam uma coisa interessante: a atitude de autonomia não é um resultado de um processo científico, não é produto da argumentação histórica, ela é um desejo intelectual que é condicionado por certas condições econômicas e sociais. Podemos desenvolver um pensamento autônomo ainda que este não seja verdadeiro do ponto de vista científico, desde que ele se apresente como um enfrentamento das categorias intelectuais que nos são impostas. Ressalta-se este ponto como mais uma evidência do fato de que o desrecalcamento não envolve um projeto autoritário, pois todo indivíduo de uma nação pode desenvolver tendências de autonomia, na medida em que opõe a sua herança cultural e busque dar agir numa certa realidade. Porém, Guerreiro Ramos vê na ciência algo que fortalece a autonomia e é por isso que é obrigação dos intelectuais divulgarem seus conhecimentos para a sociedade em que fazem parte – veremos isto com mais detalhes ao abordarmos a terceira tradição de pensamento sobre o negro.

Embora a tese de que o branqueamento é uma ideologia verdadeiramente nacional, seja contestada por estudos contemporâneos, as posições de Guerreiro Ramos que faz do branqueamento uma categoria sociológica para explicar a tendência social dos indivíduos nascidos no Brasil em se imaginarem com tendo a pele mais clara e de buscarem relacionamentos com pessoas de pele relativamente mais clara é percussora e atual. Por exemplo, numa importante e exaustiva análise histórica do branqueamento como regulador dos processos de inclusão e exclusão, o antropólogo Andreas Hofbauer defende que “o branqueamento não é, como comumente apontado por especialistas no assunto, um invenção genuinamente brasileira que teria sido desenvolvida na virada do século XIX para o século XX” e sim uma prática social que se utiliza de um valor historicamente desenvolvido do branco como ideal religioso e civilizatório para produzir negociações individuais dentro da ordem social brasileira. Assim, como Guerreiro Ramos, Hofbauer insiste, de modo semelhantes a outros autores contemporâneos, que “essa prática social tem contribuído para encobrir o teor discriminatório embutido nesse esquema ideológico e também para abafar eventuais contra-reações coletivas”. É interessante notar que enquanto Hofbauer afirma de forma positiva a relação entre branqueamento e poder patrimonial, Guerreiro Ramos afirma este vínculo de forma negativa ao enfatizar que o branqueamento é contrário a autonomia dos sujeitos individuais e coletivos, autonomia essa que é característica fundamental da modernidade e, por isso, oposta a toda forma de autoridade patrimonial.

Para superar as insuficiências da corrente autonomista, Ramos propõe uma nova posição metodológica: a *niger sum*. Este método consiste no homem

de pele escura se afirmar como negro numa conjuntura onde todos querem ser brancos, desta afirmação ele conseguirá ver nuances específicas da realidade brasileira. Deste ponto de vista, o cientista pode perceber mais claramente as insuficiências sócio-antropológicas para tratar o problema do negro, perceber o ultraje que é ser nomeado de aculturado, perceber o etnocentrismo existente no fato de um branco nascido no Brasil tratar um negro nascido no Brasil como portador de uma cultura diferente, que é chamada de cultura negra, perceber a brancura como um valor histórico a ser superado, sentir a divisão psicológica do negro ao tentar se embranquecer para atender a estes critérios estéticos e, por fim, poder elaborar uma estética negra que se apresente como legítima e não como decalque da estética branca. Para alguém na posição *niger sum*, o problema do negro aparece como uma questão arbitrária e alienada porque é uma tendência de tratar o negro como uma exceção numa população predominantemente negra, o que só pode ser decorrente de uma alienação estética e de uma identificação com o europeu supostamente ariano.

A criação da posição *niger sum* só foi possível devido ao agenciamento de Guerreiro com uma terceira tradição intelectual que tratava o negro no Brasil do ponto de vista de uma crítica-militante-estética que Guerreiro Ramos vê expressar-se mais plenamente no TEN (Teatro Experimental do Negro). Esta terceira tradição intelectual é composta menos de escritos e mais de comportamentos que visavam transformar a condição social do negro no Brasil. Nesta tradição, Guerreiro Ramos inscreve Joaquim Nabuco e Álvaro Bomilcar como os principais teóricos. Como representantes não-teóricos desta tradição estão colocados as confrarias de escravos, as insurreições escravas, os quilombos e o movimento abolicionista. Nesta tradição o elemento de autonomia manifesta-se em momentos históricos onde “a camada apigmentada” aliada ou não de “patrícios claros” buscava uma condição humana para o negro enquanto sujeito de um ato de liberdade.

Dos movimentos não teóricos pela autonomia do negro, busca-se o exemplo de grupos procurando determinar-se em meio a condições históricas adversas, ainda que não expressem consciência cientificamente clara deste posicionamento político. Já nos movimentos teóricos, Guerreiro Ramos interessa-se pela defesa feita por Joaquim Nabuco de um projeto de educação viril e séria, necessário para adaptar a nação à liberdade e ajudar a romper os obstáculos deixados por quatro séculos de escravidão. Ramos interessa-se por Bomilcar por organizar movimentos contra os preconceitos de cor, por mostrar o culto da brancura existente entre as classes dominantes e detectar um sentimento de inferioridade intelectual no brasileiro diante do sábio

européu, inferioridade esta que é um obstáculo à autoconsciência nacional e à autoconsciência da realidade étnica. Do ponto de vista teórico com o *niger sum* do ponto de vista político com o Teatro Experimental do Negro inicia-se, segundo Ramos, uma nova fase da questão racial onde “o negro se recusa a servir de mero tema de dissertações antropológicas e passa a agir no sentido de desmascarar o preconceito de cor”. Esta postura de Guerreiro Ramos em buscar nos movimentos sociais elementos para desenvolver conceitos e também meios para a transmissão do conhecimento produzido mantém estreita correspondência com a postura de um intelectual orgânico. Segundo Stuart Hall, que procura se posicionar enquanto intelectual orgânico, esta categoria remete para a necessidade de que o intelectual orgânico “trabalhasse simultaneamente em duas frentes”:

Por um lado, estar na vanguarda do trabalho teórico intelectual, pois, segundo Gramsci, é dever dos intelectuais orgânicos ter conhecimentos superiores aos dos intelectuais tradicionais: conhecimentos verdadeiros, não apenas fingir que se sabe, não apenas ter a facilidade do conhecimento, mas conhecer bem e profundamente. [...] O segundo aspecto é igualmente crucial: o intelectual orgânico não pode subtrair-se da responsabilidade da transmissão de ideias, desse conhecimento, através da função intelectual, aos que não pertencem, profissionalmente, à classe intelectual. E a não ser que essas duas frentes estejam operando simultaneamente [...] qualquer avanço teórico nunca será acompanhado por um envolvimento no nível do projeto político (HALL, 2008, p. 194-195).

Durante todo o período de produção intelectual no Brasil, Guerreiro Ramos manteve estas duas frentes abertas, até que a sua expulsão do país pela ditadura militar as fechou. De um lado, ele tinha grande domínio não apenas do conhecimento sociológico, mas também havia se apropriado de grande parte do patrimônio filosófico, estético e científico do mundo ocidental. De outro, sua participação na criação de projetos políticos e na difusão de conhecimento foi algo ininterrupto: escrevia em jornais, colaborou na organização do TEN, envolveu-se com partidos políticos, entre outras atividades (Sobre estes e outros dados, ver a última entrevista de Guerreiro Ramos em Oliveira: 1995).

Por fim, uma questão iminentemente prática: qual a utilidade desta recuperação das análises de Guerreiro Ramos para um público de professores de ensino fundamental e médio? Parece-nos que esta utilidade é dupla: em primeiro lugar, as reflexões sobre o desrecalcamento no Brasil possibilitam meios teóricos para realizarmos uma autocrítica. Em outras palavras, enquanto

professores somos ativos em relação ao conhecimento que transmitimos, conhecemos profundamente e bem o que propomos ensinar? É justamente em razão da má remuneração e das precárias condições de trabalho do professor da escola pública no Brasil que devemos nos submeter a este tipo de autocritica, pois se não somos biólogos, geógrafos, sociólogos, matemáticos, físicos, químicos, artistas, filósofos, literatos como poderemos motivar nossos alunos em direção às ciências, às artes, à literatura e à filosofia que constituem o que há de mais significativo na experiência moderna? Em segundo lugar, estas reflexões possibilitam promover uma crítica dos conceitos e métodos importados que fertilizam os discursos dos dirigentes de ensino e dos coordenadores pedagógicos. Não haverá nestes discursos uma cumplicidade com a cupidez e a ganância com interesses nacionais e internacionais que comprometem a autonomia dos cidadãos brasileiros? Todas essas questões certamente contribuiriam para compreendermos quais são as tendências de autonomia existentes em nosso mundo social.

Referências

HALL, S. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

OLIVEIRA, L. L. Entrevista com Guerreiro Ramos. In: *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 (p.131-183).

RAMOS, G. Cartilha Brasileira do Aprendiz de Sociólogo. In: *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial ANDES Limitada, 1957.

A SOCIOLOGIA COMO FORMA DE INTERVIR NO MELHORAMENTO DA VIDA HUMANA: AS IDEIAS DE COSTA PINTO E AS DE GUERREIRO RAMOS LIDAS À LUZ DE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CIÊNCIAS SOCIAIS E O MUNDO HOJE¹

Maria José de Rezende²

Introdução

Recentemente Zygmunt Bauman, em entrevista a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (2004), lança luzes sobre algumas questões que permitem compreender as propostas de Costa Pinto (1920- 2002) e as de Guerreiro Ramos (1915-1982) tanto para o tipo de conhecimento que deveria ser produzido na sociologia quanto para o modo como esse conhecimento deveria ser dominado e posto em prática. Este artigo ocupar-se-á especificamente da maneira como, a partir da década de 1950, esses dois cientistas sociais tentavam elaborar uma análise propositiva que se inscrevia num amplo desafio para a Sociologia contemporânea, em geral, e brasileira, em particular. Essa tentativa persiste até os dias atuais.

Parte-se aqui do pressuposto de que em meados do século XX mantinha-se ainda a convicção fortemente arraigada de que a sociologia poderia transformar o meio social. Acreditava-se que ela poderia produzir melhoramentos, mudanças e reformas capazes de conduzir o país rumo a um projeto de modernidade. Essa crença estava na base dos argumentos de Costa Pinto e de Guerreiro Ramos. No entanto, estes dois últimos não estabeleciam uma clara diferença entre modernidade e modernização como o fez, posteriormente, Raymundo Faoro. Ao não buscar as singularidades do processo social brasileiro que tendeu, desde o século XVIII e XIX, a estabelecer projetos modernizantes que não conduziam à modernidade, Costa Pinto e Guerreiro Ramos tomavam a modernização por modernidade. Não se ativeram ao fato de o país nunca ter conseguido sequer buscar esta última, já que ela “compromete, no seu processo, toda a sociedade, ampliando o raio de expansão de todas as classes, revitalizando e removendo seus papéis sociais” (FAORO, 1994, p.99).

¹ Este texto foi divulgado em 2005 na Revista *MNEME* (v.7, n.14, 2005) do Campus de Caicó da UFRN.

² Professora de Sociologia da UEL. Colaboradora do LENPES. Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Contato: mjderezende@gmail.com

Detecta-se em seus escritos uma perspectiva fundada numa diretividade histórica, ou melhor, eles buscavam os fatores que levariam a sociedade brasileira rumo a uma condição de modernidade. Costa Pinto, por exemplo, quando discute, em 1998, o mundo pós-moderno (COSTA PINTO, 1999), não menciona as especificidades do Brasil neste contexto enquanto país que nem sequer conseguiu criar um projeto de modernidade, assim caracterizado por abranger os diversos grupos sociais na sua construção e consecução. Nessas condições deve-se perguntar o seguinte: Como entender as reflexões de Costa Pinto e as de Guerreiro Ramos acerca do papel do cientista social e do saber sociológico na viabilização, no país, de uma nação moderna? Zygmunt Bauman, na entrevista mencionada anteriormente, faz uma afirmação que serve como norte para compreender a sociologia propositiva de Costa Pinto e a de Guerreiro Ramos. Ele afirma:

Imagino que a crença de que a sociologia poderia melhorar a vida humana ao reformar o meio social no qual esta se conduzia era parte integral do ‘projeto de modernidade’. Até mesmo diria que o projeto consistia exatamente nisso. Assim, as pessoas que estavam seriamente empenhadas em levar a sociedade a desenvolver condições mais desejáveis – a fim de ser ‘moderna’, ou seja, mais humana e melhor estruturada para promover a felicidade e a dignidade humana – não titubeavam um instante sobre que tipo de conhecimento deveria ser [...] adquirido, dominado e posto em prática. Certamente só poderia ser a ‘ciência da sociedade’, a sociologia, a disciplina que surgira para servir ao ‘projeto de modernidade’. Como Auguste Comte disse na origem do mais ‘modernista’ dos objetivos científicos, *‘il faut savoir pour prévoir, e prévoir pour pouvoir’*. Tal convicção sobre a missão da sociologia e tal fé em seu poder de realizar sua missão devem, sem dúvida, intrigar um leitor contemporâneo, mas somente porque vivemos hoje numa era diferente, quando o mantra do dia não é mais ‘salvação pela sociedade’; infelizmente, o que se ouve agora, com homilias insistentes, é que devemos buscar soluções individuais para problemas produzidos socialmente e sofridos coletivamente (BAUMAN, 2004, p. 304).

As discussões de Costa Pinto e de Guerreiro Ramos sobre o saber sociológico e sua aplicabilidade inscreviam-se inteiramente nesse quadro exposto por Bauman. Em vários momentos, os dois pensadores brasileiros referiam-se à sociologia como uma missão transformadora da vida social. Somente dessa forma é possível compreender suas discussões sobre o tipo de conhecimento que os cientistas sociais deveriam buscar, dominar e aplicar. Indagações como essas permeiam todas as obras de Guerreiro Ramos (1965; 1960; 1957). Há várias discussões dele acerca da produção de conhecimentos

que, de fato, serviriam como guia para a construção de projetos de mudança para o país. Nesse caso, ele considerava que os trabalhos de Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Alberto Torres e Josué de Castro eram pioneiros nas tentativas de contribuir para gestação de uma sociedade, de fato, transformada nos seus aspectos sociais, econômicos e políticos.

Costa Pinto e o papel do conhecimento sociológico na gestão da mudança social

Os anos 50s e 60s do século XX teriam sido marcados, segundo Costa Pinto, por um amplo processo de transição. Diante de tal quadro era necessário que a sociologia brasileira se ativesse aos elementos que se mantinham constantes, já que isso vinha dando certo rumo para as mudanças em marcha. Ele considerava que as ciências sociais tinham um papel essencial não somente no desvendamento dessas transformações, mas também no reconhecimento dos problemas essenciais da sociedade brasileira em mudança. Os intelectuais deveriam contribuir elucidando, de modo objetivo e crítico, os aspectos que emperravam a recriação da vida social³. Nesse caso, a questão da objetividade era, para ele, o grande desafio que os cientistas tinham que enfrentar na produção de um conhecimento não-ideológico, o qual estaria voltado não para mascarar a realidade, mas sim para elucidá-la, e, portanto, transformá-la.

A Sociologia⁴, como uma permanente tomada de consciência da vida cotidiana dos seres humanos, é o resultado do constante esforço da mente humana em repor conceitos dinâmicos no lugar de verdades absolutas, inesgotável substituição de fantasmas por coisas reais. É a análise científica e o conhecimento crítico da existência humana, uma importante ferramenta na permanente luta da humanidade para alcançar a mais alta aspiração dos seres humanos: libertarem-se, ultrapassar suas limitações, desenvolver ao máximo suas potencialidades para benefício próprio e de todos (COSTA PINTO, 1999, p.18).

³ Costa Pinto (1986), ao fazer uma crítica à sociologia acadêmica, suscita contra si inúmeras críticas. Entre elas estavam a de Florestan Fernandes (1947) e a de Emilio Willems (1947). Todavia, cabe aqui ressaltar que a crítica ao saber acadêmico no que diz respeito ao modo dele se colocar diante da vida social foi objeto de reflexão de vários outros pensadores contemporâneos. Entre eles, pode-se citar Bourdieu (1996) e Bauman (2003). Acredita-se, então, que é necessário fazer uma leitura dessa problemática em Costa Pinto à luz dos desafios colocados aos intelectuais no decorrer do século XX. Já na década de 1920, Mannheim e Alfred Weber se ocupavam desse debate acerca do saber sociológico e suas implicações quando engajado ou desengajado (ELIAS, 2001).

⁴ Essa postura de Costa Pinto já estava assim delineada por ele na década de 1940. No texto *Sociologia e mudança social* (1947) ele afirmava: “A sociologia é o estudo científico da formação, da organização e da transformação da sociedade” (COSTA PINTO, 1947, p. 288).

Observe-se que as questões levantadas por Costa Pinto no parágrafo anterior foram abundantemente problematizadas no âmbito da sociologia contemporânea. Como a escolha deste artigo recaiu sobre o pensamento de Bauman, pode-se dizer que as preocupações acima são recorrentes em seus livros. Para o pensador polonês a sociologia deveria ter suas preocupações originadas na lógica da experiência humana. Esse é o desafio que se renova a cada dia para todos os envolvidos com essa ciência (BAUMAN, 2003, p. 8). Segundo Costa Pinto, o problema da objetividade tinha a mais alta relevância nas ciências sociais. Isso porque uma ciência engajada não queria dizer uma ciência desprovida de objetividade. Todavia o pensamento acadêmico era especialmente responsável pelo não-enfrentamento do tema da objetividade. A criatividade sociológica estaria sendo amordaçada pela recusa da academia em buscar solução para a confusão entre posição crítica e posição científica. As duas posições poderiam e deveriam caminhar juntas. A objetividade não anulava, segundo Costa Pinto, a postura crítica (COSTA PINTO, 1998). Aquela primeira ao gerar estudos científicos da “formação, da organização e da transformação da sociedade humana” (COSTA PINTO, 1986, p.30) lançava todas as bases para um conhecimento crítico e capaz de produzir novas hipóteses e novas atitudes mentais.

Influenciado pela Escola de Sociologia de Chicago, Costa Pinto, destacava as atitudes mentais⁵ como um dos elementos que deveriam ser examinados no estudo do papel do sociólogo na produção de um conhecimento que fosse capaz de revelar a estrutura social e os múltiplos direcionamentos das mudanças nos anos 50s e 60s. O mapeamento objetivo da realidade social era capaz de revelar os caminhos seguidos e os que se abriam em razão da dinamicidade e das constâncias presentes na sociedade brasileira. Assim, o cientista social desnudava todo um processo em curso, todas as dificuldades, todos os desafios que se colocavam em determinadas conjunturas.

Ao cientista cabia, assim, elaborar o estatuto científico dos conceitos que devem nortear a construção de propostas de mudanças sociais. Costa Pinto considerava, então, que o sociólogo deveria estar munido de condições para subsidiar a implantação de projetos de mudanças sociais (COSTA PINTO, 1999, p.16). Assim, se as instituições, as organizações da sociedade civil

⁵ W. Thomas (1966) e F. Znaniecki (1918), importantes membros da Escola de Chicago, desenvolveram no início do século XX o conceito de atitude. Para eles, “a análise sociológica deve levar em conta ao mesmo tempo os valores sociais, que são ‘os elementos culturais objetivos da vida social e as atitudes, que são ‘as características subjetivas dos indivíduos do grupo social considerado’. A atitude é um conjunto de idéias e emoções que se transforma em uma disposição permanente em um indivíduo e lhe permite agir” (COULON, 1995, p.32) de uma determinada forma.

e as lideranças políticas, em condição de formulação e/ou de reivindicação de medidas de diversas naturezas (sociais, econômicas, jurídicas e políticas), demandassem a ação de cientistas sociais, estes deveriam, em primeiro lugar, ter condições para reconhecer claramente as conseqüências positivas e negativas das ações a serem efetivadas. Em razão desse conhecimento poderiam tomar as suas decisões de atuar ou não no interior de tais propostas de mudança. Em segundo lugar, caso considerassem que era um projeto de alcance significativo para a modernização do país, os sociólogos deveriam inserir-se nele para intervir, com subsídios sociológicos e antropológicos, no curso das transformações. Ele afirmava:

Em minha opinião, o que a transição está demandando e aguardando de nós são ações, iniciativas e propostas inteligentes e racionais, inspiradas, guiadas e estimuladas por idéias claras e responsáveis sobre as potencialidades e possibilidades de moldar um mundo pós-moderno, mais justo e menos desigual, mais saudável e menos histérico, mais racional e menos tolo (COSTA PINTO, 1999, p.16).

O objetivo das Ciências Sociais seria, para ele, o de instrumentalizar a criação de um mundo onde prevalecesse a cooperação e o humanismo. Seriam esses os valores que ele havia abraçado durante a sua vida acadêmica. Assumir abertamente a escolha de determinados valores era, então, uma necessidade, já que para ele não havia ciência isenta de valores⁶. Parafraseando Gunnar Myrdal ele afirmava que se a “ciência é crítica; ciência social implica crítica da sociedade” (MYRDAL, 1967; COSTA PINTO, 1999, p.18). Em seu entendimento era necessário desmontar as pressuposições de que o conhecimento nas ciências sociais é somente abstração e retórica. A teorização tem que ser vista, segundo ele, como instrumento de ação eficaz sobre a realidade. É ela uma forma de mudar os padrões de organização social, político e cultural. Cabe ao conhecimento sociológico contribuir também para a invenção de modos renovados de coexistência social. Ele fazia questão de deixar clara, em seus escritos, sua crença absoluta na razão. Somente esta última poderia resolver os problemas colocados para a humanidade no decorrer do século XX. Crenças de qualquer espécie deveriam ser combatidas pela ciência. Essa sua afirmação devia-se a sua observação de que havia, no final do século XX, uma crescente mistificação do mundo social e de seus problemas. Cabia às ciências sociais

⁶ Há aqui também um ponto de encontro entre Costa Pinto e Bauman que afirma o seguinte: “Não é possível a neutralidade moral em Sociologia. Quem sustenta esta neutralidade mente para si mesmo” (BAUMAN, 2002).

combater esse estado de coisas. Influenciado por Hans Freyer (1923), ele manteve intacta, durante toda a sua vida, a convicção de que o surgimento da sociologia como ciência expressava o desenvolvimento de uma consciência sobre o mundo moderno e seus problemas.

Não acredito que seja possível uma sociedade sem problemas. O que ocorre é que nem todos os problemas sociais são maus problemas; existem também os bons problemas, que emergem de um processo contínuo de mudança social, desafiando a imaginação humana a encará-los e resolvê-los (COSTA PINTO, 1999, p.17).

É muito interessante observar que essa perspectiva humanista de Costa Pinto encontra-se também em outro pensador da Sociologia contemporânea: Zygmunt Bauman. Este último em entrevista em 2003 afirma o seguinte: “Não acredito mais na possibilidade (e até no desejo) de uma ‘sociedade perfeita’, mas acredito numa ‘boa sociedade’, definida como a sociedade que se recrimina sem cessar por não ser suficientemente boa e não estar fazendo o suficiente para se tornar melhor [...]” (BAUMAN, 2003, p.7). E por que comparar as posições de Costa Pinto com as de Bauman? Em primeiro lugar porque são eles dois importantes pensadores contemporâneos que se situam dentro de uma mesma linha denominada humanismo social. Em segundo, porque ao longo de suas vidas eles estiveram preocupados com a relação entre o conhecimento sociológico e a mudança social⁷. Suas análises têm em comum também o fato de serem de caráter propositivo e de caráter crítico do modo como o mundo acadêmico tem-se portado diante dos temas que mais tem afetado a humanidade nos últimos tempos. Talvez seja possível dizer que o aspecto significativo do distanciamento entre os dois é que para Costa Pinto - ele diz isso em 1969 - era mais importante apreender as transformações do mundo a partir daquilo que se mantém constante no processo de transição. Bauman em seus livros, nas décadas de 1980 e 1990, está preocupado com os aspectos em contínua transmutação. Todavia, o papel propositivo da ciência social é o principal ponto de contato entre os dois.

Valendo-se desse entendimento do papel propositivo do cientista é que Costa Pinto em 1950 aceitou um convite de Anísio Teixeira (Secretário de Educação e Saúde do governo da Bahia) para participar de um projeto que visava levantar “subsídios de natureza sociológica e antropológica colhidos de alguns municípios do interior da Bahia com o intuito de implementar um

⁷ Costa Pinto já afirmava na década de 1950 que a Sociologia se modificaria no bojo da própria mudança social (COSTA PINTO, 1986, p.27).

processo de modernização dessas áreas no âmbito da saúde, da educação e da administração pública” (MAIO, 1998, 21). O seu compromisso como homem de ciência era também expresso no seu comprometimento político com a melhoria das condições de vida da população negra no Brasil. Era visível que ele valorizava a interação do cientista social com a sociedade civil. Ele fazia parte de uma geração que estava buscando construir um tipo de ação intelectual voltada para gestação de processos de mudança contínuos e duradouros.

Observe-se que no decorrer da segunda metade do século XX, isto é, da década de 1950 até a década de 1990, Costa Pinto insistia que concebia o cientista social como portador de um papel ativo e propositivo no interior da sociedade. Seu *paper* intitulado *Mundo-pós moderno*, de 1998, chamava a atenção dos intelectuais para as suas responsabilidades no melhoramento do mundo. Um dado a ser indagado é o seguinte: Costa Pinto estaria supondo um *contínium* histórico entre mundos distintos? Ou seja, o padrão de organização social vigente nas décadas de 1950, 1960 no qual o conhecimento sociológico “era, [...], dirigido àqueles que estavam no papel de legislar, de criar as condições para uma boa sociedade” (BAUMAN, 2004, p.308), não teria mudado completamente na última década do século XX? O otimismo de Costa Pinto não estava, de certa forma, ligado a sua pouca atenção às especificidades da vida social no limiar do século XXI?

A análise do pensamento e da ação de Costa Pinto no decorrer de cinco décadas (1950-1990) leva a impressão de que ele supunha como inalterado o papel do conhecimento e do cientista social, ao longo desse período. No seu texto de 1998, há ainda a convicção de que cabe à ciência propositiva um papel essencial nas mudanças sociais. Todavia, é visível em suas indagações que Costa Pinto, na década de 1950 e 1960, está pensando o conhecimento sociológico como voltado, não-somente, mas principalmente, para as lideranças políticas e civis, governantes, estadistas, etc.. Desde a década de 1950 ele já parecia preocupado em falar não só a esses últimos, mas também aos estudiosos, professores de vários níveis de ensino, lideranças de movimentos organizados, etc., ou seja, todos aqueles que fossem capazes de interferir nos processos de mudança em curso. Na realidade, ele tentava falar a todos que tivessem em mente um projeto coletivo de melhoramento da vida social, o qual tinha como característica a aspiração, a intenção e a ação voltada para ultrapassar os limites individuais e coletivos.

Em seu texto, de 1998, intitulado *O mundo pós-moderno*, tem-se ainda a impressão de que ele não está supondo que a sociologia deva falar aos indivíduos isolados. A pergunta que se deve fazer é a seguinte: O conhecimento

sociológico no limiar do século XXI consegue ainda falar aos governantes, aos dirigentes, de modo geral? Ou melhor, esses últimos estão, de algum modo, interessados nas soluções indicadoras de melhoramentos sociais e políticos? Se não há mais ligação entre o saber sociológico e a agenda pública, não estariam as propostas de Costa Pinto, superadas? Bauman afirma, em entrevista de 2003, que a Sociologia;

como um esforço de entendimento da experiência humana, não mudou. Continua agora como era antes. O problema é que hoje o conhecimento sociológico é dirigido não mais aos governantes, porque estes renunciaram à sua responsabilidade para com o bem da sociedade [...]. Por exemplo, o único tipo de conhecimento pelo qual Tony Blair se interessa é aquele que lhe diz qual movimento deve ser feito para ser mais popular. Outras coisas, como o bem da sociedade, não lhe interessam muito. Vivemos em tempos de desregulamentação, de descentralização, de individualização, em que se assiste ao fim da Política com P maiúsculo e ao surgimento da política da vida, ou seja, que assume que eu, você e todo mundo deve encontrar soluções biográficas para problemas históricos, respostas individuais para problemas sociais (BAUMAN, 2004, p. 308).

Se Bauman estiver correto quanto a sua avaliação de que o conhecimento sociológico vai, no decorrer do século XXI, voltar-se mais e mais para indivíduos entregues aos seus próprios recursos e possibilidades, fica evidente que intelectuais como Costa Pinto, Guerreiro Ramos, Josué de Castro, Celso Furtado, entre outros pensadores propositivos, seriam de difícil ressonância no mundo de hoje, já que eles falavam para aqueles que eram ou poderiam ser portadores de projetos coletivos. Se os governantes não estão mais interessados, se é que já estiveram, salvo raríssimas exceções, em melhoramentos sociais, e se há, inegavelmente, movimentos e organizações sociais portadoras de projetos coletivos e, portanto, interessados na construção de um mundo mais igualitário e menos excludente, a pergunta que se deve fazer é a seguinte: por que o saber sociológico tem dificuldade, no momento atual, de falar aos segmentos sociais organizados que possuem projetos coletivos? A resposta a essa questão demandaria muitos artigos e muitas outras pesquisas acerca do saber e do fazer sociológico, hoje. Mas, de antemão, pode-se dizer que há tentativas na sociologia de falar aos movimentos sociais organizados⁸. É evidente que nem

⁸ Boaventura de Sousa Santos faz uma importante discussão sobre isso na introdução do livro intitulado *Democratizar a democracia*. Para ele, as ciências sociais devem renovar-se inteiramente para se transformar numa forma de ciência-ação, de ciência-cidadã, de ciência popular. Para isso serão necessários cientistas sociais com um perfil ativista (SANTOS, 2002, p.18-19).

sempre se obtém êxito. Mas, há aqueles, como Bauman, que consideram que tais dificuldades não são de todo negativas, já que falar ao indivíduo é também uma forma de alerta para os desafios que a humanidade tem de enfrentar nas condições atuais⁹. Assim se “a única entidade a quem a sociologia se dirige hoje é aquela que realmente está assumindo a responsabilidade – o indivíduo” (BAUMAN, 2004, p.308), é porque;

a percepção individual, para ser ampliada, necessita da assistência de intérpretes munidos com dados não amplamente disponíveis à experiência individual. Ora, a experiência individual é normalmente muito estreita para que o indivíduo seja capaz de ver os mecanismos internos da vida. Não saberíamos o que está acontecendo nesse mundo da modernidade líquida se não fôssemos alertados para as possíveis conseqüências do processo em andamento. Explicar como as coisas funcionam, ampliar a visão necessariamente limitada dos indivíduos, alargar seus horizontes cognitivos, enfim, dar a eles condições de enxergar além de seu próprio nariz é o que cabe à sociologia agora (BAUMAN, 2004, p.309-310).

Celso Furtado, porém, diria diante desse tipo de argumentação que isso não seria, de modo algum, suficiente. No livro *Em busca de novo modelo*, ele afirma que não basta o desenvolvimento da percepção dos obstáculos a serem enfrentados. Isso seria, de fato, muito pouco, já que a grande dificuldade está no surgimento de forças sociais capazes de “conduzir as forças criativas para a reconstrução de estruturas avariadas e para a conquista de novos avanços na direção de formas superiores de convivência social” (FURTADO, 2002, p.33). Todavia, este artigo está empenhado em resgatar as tentativas de Costa Pinto e as de Guerreiro Ramos para produzir uma ciência social mais voltada para os desafios e as soluções coletivas. Não se colocava para Costa Pinto e para Guerreiro Ramos como não-possível a reinvenção da vida social e política. Isso não se coloca também para a sociologia hoje. Basta observar os escritos de Bauman. No entanto, este último tem colocado em destaque que o grau de complexidade que a humanidade tem de enfrentar para reinventar cotidianamente a possibilidade de ação política é descomunalmente maior na atualidade onde “os mecanismos por trás da fabricação da incerteza e da insegurança são amplamente globalizados” (BAUMAN, 2000, p.57).

⁹ “Pela primeira vez na história o imperativo moral e o instinto de sobrevivência caminham na mesma direção. Por milênios para seguir a moral devias sacrificar alguns dos teus interesses. Hoje os objetivos coincidem: ou cuidamos da dignidade de cada um, no planeta, ou morreremos todos juntos” (BAUMAN, 2002).

E o que os últimos escritos de Costa Pinto indicavam sobre isso? Costa Pinto, em um artigo escrito em 1998, deixava evidenciada sua compreensão das singularidades do mundo denominado por ele de pós-moderno. As incertezas, os empecilhos, as dificuldades poderiam ser vencidos. Cabia ao sociólogo uma responsabilidade essencial nesse processo através de um conhecimento crítico da existência humana. Ele afirmava: “Ao passarmos por um período de tão profundas transições que afetam a sociedade global, temos a oportunidade privilegiada de moldar o futuro com ações e alternativas, guiadas por idéias e ideais inteligentes” (COSTA PINTO, 1999, p. 18). Assim como para Bauman, também para Costa Pinto o conhecimento sociológico continuava a ter, no final do século XX, um papel essencial no processo de produzir debates e ações para elevar a vida humana a patamares mais justos e igualitários. A diferença básica entre eles é que mesmo acreditando firmemente nos melhoramentos sociais, os dois distanciam quanto ao modo de enxergar os reflexos do conhecimento sociológico nos processos de mudança em curso no mundo atual¹⁰.

Costa Pinto, até mesmo nos seus textos da década de 1990 e da de 2000, continuava considerando que o conhecimento sociológico tinha ainda uma ligação muito forte com a agenda pública. Basta ver seu artigo de 2002, intitulado *Waldomiro Bazzanella: relembando um amigo*. Ele deixa claro nesse texto sua crença na importância dos estudos sociológicos para a implantação de linhas administrativas e políticas (COSTA PINTO, 2002, p.2). Bauman, por outro lado, destaca que, hoje, parece haver cada vez menos interessados nos denominados modelos de “boa sociedade” formulados por parte expressiva dos sociólogos. A quebra da relação entre conhecimento sociológico e agenda pública não foi, de fato, preocupação de Costa Pinto. Nos anos 50s e 60s do século XX, essa ligação era para ele inquestionável. Nos anos posteriores, ele continuava a acreditar firmemente que esse laço não havia sido rompido. Isso coloca suas discussões num caminho diferente das de Zygmunt Bauman.

Costa Pinto ao longo de sua produção acadêmica persistiu insistindo que o saber sociológico, ao qual se filiava, tinha um caráter “clínico”. Pode-se dizer que ele concebia esse saber nos moldes discutidos por Pierre Bourdieu, ou seja, o conhecimento deve ser usado para combater os males que atingem a sociedade em suas diversas esferas. Em síntese, um saber posto a serviço das forças transformadoras. O pensador brasileiro ora analisado refutava, por

¹⁰ Gláucia Villas Boas afirma que “os ideais de igualdade e justiça, valores contidos na perspectiva sociológica que adotaram (alguns pensadores brasileiros) os levaram a delinear o quadro de uma sociedade profundamente desigual no Brasil da década de 1950. Costa Pinto tinha razão quando afirmou que os velhos problemas permanecem e por isso se impõem ainda hoje no horizonte dos círculos intelectuais” (VILLAS BOAS, 1999, p.59).

ser mero academicismo, o que Bourdieu denominou de saber “cínico”, ou seja, aqueles que o dominam tiram todas as vantagens para si próprios dessa condição de conhecedores, pouco se importando se o conhecimento está sendo posto em prática em favor ou não das melhorias sociais. Esse último tipo de saber estaria, segundo Costa Pinto, voltado para a manutenção do *status quo*¹¹ (VILLAS BÔAS, 1999, p.52).

Bauman alerta para a necessidade de que os sociólogos se atenham a essa distinção feita por Pierre Bourdieu, visto que ela é singularmente esclarecedora de que muitas preocupações que afetam uma parte expressiva da produção sociológica se inscrevem na própria lógica da vida acadêmica e não “na lógica da experiência humana que a sociologia é chamada a servir” (BAUMAN, 2003, p. 7). Ainda que não tenha utilizado essa mesma terminologia, pode-se dizer que essa distinção (saber cínico e saber clínico) esteve de certa maneira presente nas indagações de Costa Pinto sobre o papel do saber sociológico. A ideia de que a sociologia engajada deveria voltar-se para a construção de um diagnóstico correto dos males que acometiam a sociedade e, por conseguinte, deveria aplicar remédios adequados, pode ser citada como exemplo da utilização de uma concepção de ciência que se aproxima da noção de saber clínico de Bourdieu.

Todavia, Costa Pinto em seus escritos parecia aproximar-se muito mais da noção de saber clínico do que da de saber cínico. Vale dizer, ele advogava muito mais claramente a necessidade de um saber capaz de curar os males sociais do que fazia uma crítica aos cientistas, acusando-os de cinismo. Ele era muito mais ameno que Bourdieu quando analisava os intelectuais. Para ele, o grande problema era que o saber acadêmico tinha uma grande dificuldade de separar o que era fundamental do que era acessório. Assim, uma parte das ciências sociais encontrava-se assoberbada com pesquisas, temáticas e estudos que não conseguiam indicar caminhos para que fossem vencidos os desafios postos à humanidade na segunda metade do século XX. Era nesse contexto que ele considerava necessário indagar se a sociologia estava ou não em condições de formar um conhecimento capaz de indicar caminhos para que os indivíduos e as instituições conseguissem combater os anacronismos reinantes do mundo moderno.

Quais ciências teriam que dar respostas aos anacronismos? Quais ciências deveriam ter condições de orientar indivíduos e instituições no sentido de vencer aqueles últimos? Ele dizia que eram as ciências sociais que

¹¹ Costa Pinto afirma que nas ciências sociais, a atitude científica depende de contingências que só as ciências sociais podem explicar. Nisso residiria o dilema da sociologia acadêmica e de suas dificuldades de se liberar de inúmeras pressões (COSTA PINTO, 1986, p.34).

deveriam ter esse papel. Mas elas seriam capazes disso? Seriam se tivessem como preocupação central o objetivo de serem úteis. Para isso bastava seguir aquilo que estava na raiz do pensamento sociológico que desde o seu início esteve voltado para a busca de intervenção no processo social. Comte, Le Play, Spencer, Saint-Simon e Marx poderiam ser citados como exemplo dessa tentativa de formular um conhecimento racional e intervencionista. É interessante indagar sobre o que seria um saber útil nas condições colocadas no mundo contemporâneo. Seria necessário, até mesmo, levantar uma questão acerca da obstinação de pensadores como Costa Pinto e Guerreiro Ramos por um conhecimento útil, no caso do primeiro, ou de um conhecimento “em mangas de camisa”, no caso do segundo. Suas reflexões sobre a necessidade de o cientista selar um compromisso incondicional com um saber comprometido com a prática não seriam já derivadas de um mundo que se transformava de modo vertiginoso na segunda metade do século XX e que, assim, expunha todas as dificuldades da ciência social em dar respostas aos múltiplos desafios que vão tomando corpo naquele momento?

Pode-se dizer que os dois pensadores brasileiros aqui estudados estavam-se indagando sobre os impactos do saber sociológico útil numa sociedade específica. Ou seja, as suas prescrições de ação eram referentes a um momento histórico que Bauman denomina de modernidade sólida. E por que essa referência é importante? Porque ela tem conseqüências particulares para a compreensão de como seria um saber sociológico útil nas décadas de 1940 e 1950 e de como ele seria nas décadas de 1990 e 2000. Isto é, qual seria o raio de ação, as possibilidades de atuação, de intervenção do conhecimento sociológico em momentos distintos como esses, os quais Bauman denominou modernidade sólida, o primeiro, e modernidade líquida, o segundo, em vista do contexto europeu, exclusivamente.

Não há dúvida de que Costa Pinto e Guerreiro Ramos estão tentando traçar um campo de ação para o conhecimento sociológico em vista dos processos de urbanização, modernização e industrialização da sociedade brasileira em meados da década de 1950. Suas indagações têm em vista um tipo de sociabilidade fundada na possibilidade de uma sociedade que poderia buscar melhoramentos sociais valendo-se de projetos coletivos. Daí a intervenção do conhecimento sociológico como aquele que teria o dever de contribuir para o enfraquecimento das condições opressivas que pesavam sobre inúmeros indivíduos. O contexto a que eles se referem é o de uma modernização sem modernidade, mas sem esclarecer muito a especificidade dessas condições de uma sociedade que já dava indicações claras, a partir da década de 1950, de que

não via sinais de efetivação, aqui, daquilo que Bauman chamou de modernidade sólida ao caracterizar os países europeus de meado do século XX.

Costa Pinto perguntava se estaria ao alcance da sociologia produzir um conhecimento crítico e prático ao mesmo tempo, já que somente sendo portador dessas duas características é que o saber sociológico teria como contribuir para fazer desaparecer os fatores de opressão social e política. A resposta que ele dava a essa pergunta era a seguinte: cabia ainda à sociologia decidir-se sobre tal possibilidade. E ela caminharia no sentido de ser crítica e prática desde que se ativesse ao cotidiano concreto do homem moderno, ajudando-o a entender o ritmo das transformações das coisas. Seguindo as trilhas feitas por Bauman, pode-se afirmar que a definição de Costa Pinto sobre o saber sociológico útil corresponde espacialmente às sociedades capitalistas européias e historicamente aos anos 40s e 50s do século XX, uma vez que nesse momento as relações sociais estavam assentadas em algumas referências fixas, estáveis, regulamentadas nos vários campos da vida social. As instituições, os quadros de referência, os costumes, os hábitos, as regras, os valores estavam, de alguma forma, em condição sólida. O que isso quer dizer? Havia uma expectativa quase que estável de que a vida social correria por determinados caminhos. Bauman chama isso de perspectiva de longo prazo.

Costa Pinto e Guerreiro Ramos estão, cada um de uma forma, lidando com essas perspectivas longevas. A busca por melhoramentos sociais inscrevia-se nesse registro das relações sociais. Isso faz de seus escritos algo ultrapassado? Sim e não. A resposta afirmativa dar-se-ia em razão de que hoje as instituições, os valores, os costumes, os indivíduos, as identidades e a cultura se movem num campo insólito, daí a dificuldade de um projeto de saber sociológico que consiga atuar, nos moldes propostos por Costa Pinto, para esmaecer e/ou destruir os fatores de opressão, já que eles não estão solidificados nessa ou naquela esfera, somente. Tais fatores estão amplamente diluídos e ocultos em vários segmentos da experiência humana. É possível dizer ainda que essa proposta de Costa Pinto não está definitivamente superada, uma vez que, mesmo nos tempos atuais em que prevalece a desregulamentação, a descentralização e a individualização, o saber sociológico pode estar voltado para a busca de melhorias sociais. O conhecimento deve continuar a ter essa preocupação de ser útil, ou seja, um saber que instiga a sociedade a pensar e a agir à procura de melhoramentos sociais para um número cada vez maior de indivíduos.

A preocupação de Costa Pinto continua, então, válida, desde que levadas em consideração às condições sociais da atualidade. Seguindo os ensinamentos de Bauman é possível dizer o seguinte: se o conhecimento

sociológico não consegue mais dirigir-se aos governantes, aos políticos, pois esses não estão interessados na geração de sociedades melhores, ele (o saber) tem que lutar para dirigir-se aos indivíduos, às organizações da sociedade civil, aos movimentos sociais. Entre esses estão aqueles que ainda se ocupam da busca de melhoramentos coletivos. A atualidade das questões levantadas por Costa Pinto acerca da utilidade do conhecimento sociológico deve ser pensada também em vista da realidade social brasileira. Segundo ele, o saber atua como fator de mudança desde que compreenda as contradições, os percursos e os ritmos distintos das diferentes partes. Ele afirmava que no caso da sociedade brasileira era necessário ater-se ao fato de que as partes se transformam ora mais ora menos aceleradamente. Aqueles setores - sejam eles políticos, econômicos ou sociais - que mudam com mais lentidão acabam servindo como elemento de controle da mudança como um todo. Ele argumentava que era um equívoco pensar que, no caso da sociedade brasileira, uma parte se transformava e outra ficava estagnada. O que ocorria, de fato, eram descompassos, ritmos distintos entre as partes. A economia, por exemplo, tendia a transformar-se mais rapidamente. As instituições, os valores modificam-se, geralmente, de maneira mais lenta.

Na sociedade brasileira a partir de 1930, tendo havido um esforço intencional, por parte do Estado, de transformação econômica, ficaram expostos os descompassos entre a esfera econômica e a política, a qual agia como um fator de resistência¹² à mudança. Há também que pensar essa última a partir do que Costa Pinto chama de homem tradicional. Este tem, muitas vezes, um papel primordial no controle e no emperramento da mudança. Permanece atual também a discussão que Costa Pinto fazia na década de 1950 e de 1960 sobre os modos como as diversas classes sociais criam formas de resistência à mudança. Cada segmento social resiste por razões, por motivos específicos. Isso traz conseqüências que devem ser continuamente estudadas. Há, por exemplo, a necessidade contínua de o saber sociológico ocupar-se do entendimento das formas como as classes dirigentes e dominantes se dedicam deliberadamente a encontrar meios de impedir a participação e a representação política das forças sociais que são produzidas pelo desenvolvimento industrial, pela modernização econômica, pela urbanização.

Os empenhos de homens de ciência - aqueles que eram também homens de ação - para ajudar a desmontar os processos de resistência ao desenvolvimento, já que esse “cria problemas que só mais desenvolvimento

¹² Costa Pinto considerava essencial diferenciar obstáculos à mudança de resistência à mudança. Os primeiros são dificuldades e a segunda é a intenção deliberada de bloquear o processo em curso (COSTA PINTO, 1986, p.103).

pode resolver” (COSTA PINTO, 1986, p.111), era para Costa Pinto a essencialidade de um projeto de construção de melhorias sociais. A ciência social deve voltar-se, então, para a quebra dos anacronismos que impedem a renovação da sociedade brasileira, os quais se inscrevem num conjunto de relações capazes de evidenciar que no país nunca se estabeleceram senão projetos de modernização, os quais como afirma Raymundo Faoro, estiveram sempre desvinculados de qualquer projeto de modernidade (FAORO, 1994).

Desse modo, pode-se dizer que Costa Pinto estava buscando ao longo de sua vida, alguns caminhos que deveriam ser abertos pelo saber sociológico em condição de conduzir ao que Bauman denominou, em seus textos, de modernidade sólida. As indagações dessa natureza são instigantes por levar a pensar nas condições de um país que, sem chegar à modernidade sólida, vê sobrepor aos seus anacronismos alguns elementos da denominada modernidade líquida. As desregulamentações das leis trabalhistas, a individualização, a instabilidade empregatícia, etc. podem ser citadas como exemplos disso. Costa Pinto, ao discutir a resistência à mudança, oferece um quadro que permite visualizar que o desenvolvimento gerou na sociedade brasileira problemas que não foram resolvidos, porque a modernização estabelecida no país nunca apontou no sentido de melhoramentos sociais coletivos. Estando numa condição de estar aquém da modernidade sólida o país adentrou o século XXI partilhando, com outras nações, das instabilidades inerentes ao mundo hodierno. Costa Pinto parecia, porém, até a década de 1990, convencido de que havia uma diretividade progressiva que o país e o mundo alcançariam. Basta ver que, em 1998, ele escreveu: “A chegada do mundo pós-moderno faz do nosso tempo um tempo incomum e singular. Clama por objetivos e alvos cada vez mais elevados e nobres. Eles são alcançáveis. É nossa responsabilidade conquistá-los” (COSTA PINTO, 1999, p. 19).

A modernidade era para ele um percurso evolutivo que a humanidade em geral tendia a alcançar. Cabia ao saber sociológico contribuir com esse processo de efetivação das condições modernas. Assim como os demais países, o Brasil também poderia, para ele, seguir em direção aos melhoramentos sociais. Costa Pinto partilha da convicção de que a modernidade constrói-se em vista das intenções deliberadas dos agentes sociais (COSTA PINTO, 1986, p.198). Para Raymundo Faoro, Costa Pinto estaria indicando um caminho que desaguaria na modernização e não, necessariamente, na modernidade.

Quando [...] a modernização, se instaura, como ação voluntária, quem a dirige é um grupo ou classe dirigente – com muitos nomes e de muitas naturezas – que, na verdade, não reflete passivamente a sociedade sobre a qual atua. Tal

grupo, para mudar o que não vai, ao seu juízo, bem, começa por dissentir da classe dirigente tradicional. O desvio, entretanto, não altera a pirâmide social, nem os valores dominantes. Um exemplo [...] (foi) a projetada e frustrada reforma que se quis derivar da recepção do positivismo comtista, no século passado. Militares, engenheiros e médicos, uma elite que não conseguia dar as cartas no estamento imperial [...], formam não uma nova sociedade, mas um novo estamento, para que ocupe o lugar do antigo. É claro que tal ascensão insegura só resultará numa mudança espasmódica, limitada, incapaz de imantar toda a sociedade (FAORO, 1994, p.100).

A modernidade, no entanto, impõe-se não como uma forma de política de mudança; ela é um movimento que atinge a sociedade inteira, ou seja, as esferas econômicas, sociais, políticas e culturais. Ela abrange também todas as classes e grupos sociais, por isso ela não tem como ser capturada por determinado segmento social a seu favor, somente. Têm sido dessa última forma todas as modernizações no país, as quais vêm direcionando para alguns setores os benefícios e as conquistas advindos dos projetos modernizantes. Cabe indagar o seguinte: Para Costa Pinto quem (quais atores) estaria na base da geração dos caminhos que levaria à modernidade? Seriam, ou não, todas as classes sociais? Seriam todos os grupos sociais, ou somente alguns, entre os quais os intelectuais? No seu entender, de que modo seriam encaminhadas as tensões, as pressões, os antagonismos, as lutas que emergiriam do processo de geração da modernidade?

Os escritos de Costa Pinto trabalham com uma noção genérica de processo de mudança. Isto é, ele não precisava exatamente quais eram os atores que estariam na base da geração dos caminhos que poderiam levar à modernidade os países subdesenvolvidos. Ele combinava a noção de sistema e de classes para pensar esse processo. Ao discutir o mundo moderno, ele destacava que havia um sistema que estava mudando desde a sua base, o que propiciaria uma mudança simultânea nos indivíduos e nas classes sociais dos países latino-americanos. Diz ele:

A mudança social resulta de uma série de conflitos sociais, que são, por sua vez, produzidos pelas transformações estruturais em processo [...]. É no nível das relações entre as classes, nessas sociedades, que as situações se transformam em atuações e estas se transformam em ação política (COSTA PINTO, 1986, p. 247).

Costa Pinto estava convicto de que a urbanização e a industrialização, na América Latina, gerariam novas classes sociais (classes médias, burguesia

industrial e proletariado urbano), as quais teriam que conviver com as chamadas classes tradicionais (sobretudo as classes agrárias). No entanto, essa convivência poderia dar-se através da associação ou do conflito. Mas quais seriam as conseqüências oriundas desses dois modos de convivência para o processo de geração da modernidade? Costa Pinto, diferentemente de Celso Furtado (1979; 1997) e de Raymundo Faoro (1994), não esmiúça isso. Mas essa é a questão fundamental, pois, se as relações entre as novas classes e as classes tradicionais se dessem por conciliação e associação de interesses, nos moldes expostos por Gilberto Freyre na obra *Ordem e Progresso* (1962), ocorreriam processos de modernização e não de modernidade. Ao modo de ver de Costa Pinto, as formas de acomodação das diferentes classes sociais (novas e tradicionais) deviam-se às condições de transição pelas quais estavam passando os países subdesenvolvidos na década de 1940 e de 1950. Eram, então, as soluções de associação e de conciliação uma característica de um estágio específico da sociedade brasileira. Sendo as elites políticas aterrorizadas por um duplo medo: “o medo dos problemas e o medo de suas soluções” (COSTA PINTO, 1986, p.251), reinava a apatia e a tendência ao adiamento das grandes decisões (COSTA PINTO, 1986, p.252).

No início da década de 1960, Costa Pinto parecia convicto de que esses arranjos entre o arcaico e o moderno eram passageiros e tendiam a ser superados com o processo de desenvolvimento urbano-industrial que, num primeiro momento, levaria as classes industriais a se apoiarem nos operários e nas classes médias para derrotar as classes agrárias tradicionais e, num segundo, possibilitaria que a classe proletária se firmasse de modo autônomo, como uma força política capaz de intervir na “direção política do desenvolvimento” (COSTA PINTO, 1986, p.253). Ele concebia, então, a ação política das diversas classes como o elemento embaixador da geração da modernidade. Mas esta última ir-se-ia fazendo através de processos consecutivos de modernização.

Analisando, sociologicamente, a emergência de novas classes sociais e as contradições de seu comportamento político, posso repetir, mais uma vez, que esse é, tipicamente, um daqueles problemas criados pelo desenvolvimento, que somente mais desenvolvimento é capaz de resolver (COSTA PINTO, 1986, p. 256-257).

Faoro nos diz que na modernização é sempre um grupo ou outro que está base da implementação de suas políticas de reformas¹³. No caso da

¹³ “A modernização será sempre uma concessão, uma forma de ajustamento – e nada mais” (FAORO, 1976, p.4).

modernidade, para que ela se configure como tal, as ações de todas as classes e grupos sociais têm de estar na base do processamento das mudanças. Tornar público os embates e os enfrentamentos na arena política é que permitiria que a modernidade¹⁴ não se desfigurasse e, portanto, não se assemelhasse a uma mera política de modernização¹⁵.

O desenvolvimento não pode ser matéria de decretos, nem é assim que uma nação aprende de outra. Uma elite não pode, pela compulsão, pela ideologia, gerar a nação. A nação que quer se modernizar sob o impulso e o controle da classe dirigente cria uma enfermidade, que a modernidade, quando aflorar, extirpa, extirpando os modernizadores. Todos os países que sofreram modernizações [...] expulsaram, para que o desenvolvimento se irradiasse ao povo, a elite, a classe dirigente, a burocracia [...] A modernidade emergiu com a ruptura, construindo, sobre a ruína das autocracias o desenvolvimento, capaz de se sustentar com o movimento próprio, eliminando, juntamente com os males antigos, os males modernos. Todos deixaram de ser uma dualidade, uma imobilizada oposição de direções, para revelarem sua identidade cultural, num vôo próprio, dentro do universo, libertos da tradição e da contemplação nacional (FAORO, 1994, p.113).

Como essas questões aparecem em Costa Pinto? No texto *Desenvolvimento e mobilidade social* (1986) ele dá indicação de que em países “em desenvolvimento” há um grupo social que intencionalmente implanta um conjunto de medidas que visam provocar algumas mudanças. O Estado tem papel fundamental nesse processo. Enquanto essas mudanças se restringem à área econômica há pouca resistência, mas, uma vez que elas tendem a atingir o plano institucional, a estrutura de classes, as relações étnicas, os costumes, o comportamento político, etc., ocorre um processo de frenagem. Todavia, Costa Pinto, por não aprofundar a distinção entre modernização e modernidade, acabava por exaltar os traços positivos dos processos de modernização, mesmo nessas condições de sedimentação de um processo de mudança que não

¹⁴ “Entre a linha da modernização e a linha da modernidade, há uma oposição que, mais que uma diversidade, não se funde numa contradição. A oposição pode, uma vez que não chega à contradição, e daí à superação, conciliar-se e acomodar-se num quadro sem afirmações e sem negações. A conciliação fixa, ceticamente, a indefinição como norma” (FAORO, 1994, p. 111).

¹⁵ “Modernização, quer se chame ocidentalização, europeização, industrialização, revolução passiva, via prussiana, revolução do alto, revolução de dentro – ela é uma só, com um vulto histórico, com muitas máscaras, tantas quantas as das diferentes situações históricas” (FAORO, 1994, p.99).

atingia a todos, indistintamente¹⁶. A sua discussão sobre os aspectos positivos da mobilidade social nos processos de desenvolvimento na América Latina é exemplo disso. Havia de sua parte a intenção de assinalar que estava ocorrendo no continente, nos anos 50s e 60s do século XX, um importante processo de mudança que se estendia para as diversas áreas da vida social. Isso porque o desenvolvimento era para ele acumulativo.

No entanto, ele não tinha preocupação em esmiuçar o significado de tais mudanças em termos de diferenciar modernização de modernidade. Aquela primeira levaria, num processo cumulativo, à segunda. Sob aspecto diferente, em razão de seus entendimentos distintos acerca dos processos que conduziriam à modernidade, pode-se dizer que Bauman (2000) alertaria tanto Costa Pinto e Guerreiro Ramos quanto Faoro para terem cuidado para não cair num certo fanatismo pela modernidade. Para que isso não ocorresse, era preciso ater-se às tendências totalitárias que sempre estiveram latentes nos diversos projetos de modernidade em curso ao longo do século XX. À luz do que Bauman está dizendo, Costa Pinto, por exemplo, ao exaltar a classe proletária como aquela que seria a força política capaz de dar uma guinada a um desenvolvimento mais igualitário, esquecia-se que ela poderia, também, transformar-se, nessa busca pela modernidade, em uma classe autoritária.

Socialmente, a modernidade trata de padrões, esperança e culpa. Padrões – que acenam, fascinam ou incitam, mas sempre se estendendo, sempre um ou dois passos à frente dos perseguidores, sempre avançando adiante apenas um pouquinho mais rápido do que os que lhes vão no encaço. E sempre prometendo que o dia seguinte será melhor do que o momento atual. E sempre mantendo a promessa viva e imaculada, já que o dia seguinte será eternamente um dia depois (BAUMAN, 1998, p. 91).

Alberto Guerreiro Ramos e a busca de soluções sociais para os problemas produzidos socialmente

A expectativa de Guerreiro Ramos de que as ciências sociais pudessem encontrar soluções para os problemas que afligiam a sociedade brasileira se inscrevia nos ideais de modernidade desenvolvidos ao longo de vários séculos.

¹⁶ “Uma sociedade em desenvolvimento é, por definição, uma sociedade desigualmente desenvolvida, na qual é possível encontrar, de alto a baixo, como característica estrutural, a coexistência de dois padrões de estrutura social: o padrão tradicional em declínio e o novo, emergente e moderno, em expansão. A essa situação é que propusemos chamar de ‘marginalidade estrutural’, que basicamente resulta do fato das diferentes partes da sociedade tradicional não se transformarem no mesmo ritmo, desde que cada uma delas oferece diferentes graus de resistência à própria mudança” (COSTA PINTO, 1986, p. 307-8).

Segundo Bauman, um dos traços mais importantes deste ideário é “a esperança de tornar as coisas melhores do que são – já que elas, até então, não são suficientemente boas” (BAUMAN, 1998, p. 101). Se Guerreiro Ramos, assim como Costa Pinto, buscava soluções para os problemas sociais, ele o fazia em nome de uma sociedade melhor para todos os indivíduos. Mas que sociedade melhor era essa que ele advogava? Seria, antes de mais nada, uma sociedade onde não imperasse a dependência e a alienação. Nesse caso, o sociólogo teria um papel importante no processo de esclarecimento dos mecanismos mantenedores das relações de dependência. A Sociologia nacional, em vista da especificidade histórico-social do país, não poderia auxiliar na busca dessa sociedade melhor e renovada se continuasse a utilizar a produção sociológica estrangeira de forma servil. Para ele, era essencial recusar as técnicas importadas, a “Sociologia enlatada”, a “Sociologia consular”¹⁷. Ele afirmava:

A Sociologia não é especialização, ofício profissional, senão na fase da evolução histórica em que nos encontramos, em que ainda perduram as barreiras sociais que vedam o acesso da maioria dos indivíduos ao saber. A vocação da sociologia é resgatar o homem, permitir-lhe ingresso num plano de existência autoconsciente. É, no mais autêntico sentido da palavra, tornar-se um saber de salvação (RAMOS, 1965, p. 15).

O combate à situação de dependência cultural e de alienação era, então, uma maneira de levar os brasileiros “a transcender, no limite do possível, os condicionamentos circunstanciais que conspiram contra a sua expressão livre e autônoma” (RAMOS, 1965, p. 16). Os melhoramentos sociais estariam ligados tanto à derrota de uma existência mesquinha no que tange ao modo de os indivíduos conceberem o mundo social e as suas relações quanto à resistência ao processo de “robotização da conduta pelas pressões sociais organizadas” (RAMOS, 1965, p. 16).

Todavia, nem toda sociologia poderia exercer esse papel de combate e de resistência à robotização. A “Sociologia enlatada”, por exemplo, não tinha como desempenhar tal tarefa, já que ela era parte do processo alienante e robotizador. Ela não conseguia instrumentalizar os indivíduos para a compreensão livre e autônoma de seus problemas. Ao se pautar em interpretações estrangeiras e importadas, essa forma de conhecimento contribuía, não para a constituição de uma consciência crítica, mas sim para o aprofundamento da dependência cultural e da alienação. A importação de objetos culturais deveria ser superada

¹⁷ A “Sociologia enlatada” era um modo de assimilação acrítica da produção estrangeira. Era a tentativa de aplicar esse conhecimento à realidade brasileira sem levar em conta as questões e os problemas nacionais.

através de uma ampla produção de idéias mais adequadas às exigências históricas do país.

Na utilização da metodologia sociológica, os sociólogos devem ter em vista que as exigências de precisão e refinamento decorrem do nível do desenvolvimento das estruturas nacionais e regionais. Portanto, nos países latino-americanos, os métodos e processos de pesquisa devem coadunar-se com os seus recursos econômicos e de pessoal técnico, bem como o nível cultural genérico de suas populações¹⁸ (RAMOS, 1957a, p. 78).

Tanto no campo das idéias quanto no dos artefatos (objetos, produtos e tecnologias) não se estaria supondo um rechaçar absoluto de tudo o que é de fora, ou seja, estrangeiro. Ele advogava, sim, a necessidade de transformar idéias e objetos em elementos adequados à situação econômica, social e cultural brasileira. Se o cientista estivesse comprometido com o seu contexto histórico não havia, nos diálogos que ele deveria estabelecer com o conhecimento de diversas partes do mundo, riscos de uma malversação do saber sociológico, o qual jamais poderia ser baseado na confusão entre ciência em hábito (destreza intelectual que permite a aplicação do que se aprende nos manuais)¹⁹ e ciência em ato²⁰ (atitude científica diante da realidade). A Sociologia brasileira e a latino-americana não poderiam continuar sendo, segundo Guerreiro Ramos, um episódio de expansão da Sociologia europeia e norte-americana. Elas não deveriam desconsiderar tudo o que foi acumulado pela ciência social nesses países, mas não poderiam supor que bastava somente a reprodução do conhecimento. Este último teria de ser dotado de originalidade já que deveria

¹⁸ Essa afirmação suscitou muitas desavenças no II Congresso Latino Americano de Sociologia realizado no Rio de Janeiro em junho de 1953. No texto *Sociologia enlatada versus sociologia dinâmica*, Guerreiro Ramos expunha os sete principais pontos do trabalho apresentado por ele no referido Congresso. Entre diversas outras questões ele defendia os seguintes pontos: a)- considerava essencial refutar a transplantação literal de medidas postas em andamento nos países desenvolvidos, b)- defendia a necessidade de o ensino de Sociologia capacitar os futuros professores para uma interpretação adequada e autêntica dos problemas nacionais, c)- questionava a aplicação de recursos em pesquisas que versassem sobre aspectos miúdos da vida social, d)- defendia a aplicação de recursos em pesquisas que visassem desvendar os aspectos globais e parciais da estrutura nacional, e)- desaconselhava que trabalhos sociológicos, de qualquer natureza, contribuisse para a manutenção de comportamento de caráter pré-letrado. Os sociólogos deveriam lutar, por exemplo, para que os indígenas fossem totalmente integrados à atual estrutura econômica em vigor; f)- considerava que a melhoria de vida das populações da América Latina estava ligada à expansão do desenvolvimento industrial (RAMOS, 1957^a, p.77-78).

¹⁹ Segundo Guerreiro Ramos, no país havia quase que somente intelectuais que praticavam a ciência como um hábito. Entre eles estariam, a seu ver: Gilberto Freyre, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. Os cientistas em hábitos seriam aplicadores de receitas.

²⁰ "A Sociologia em ato é um estado de espírito. Você é sensibilizado para um problema e reage" (RAMOS, 1995, p. 168).

ser um “instrumento de autoconhecimento e desenvolvimento das estruturas nacionais e regionais” (RAMOS, 1965^a, p. 79).

Alberto Guerreiro Ramos ressaltava que o objetivo maior da sociologia era, nos moldes já apontados por Karl Mannheim, procurar soluções para as crises. No caso brasileiro era, então, óbvia a necessidade de fortificação de um saber dotado de capacidade de reconstrução social. Pensamento e circunstância nacional estavam umbilicalmente ligados. Daí a urgência em desmontar os conformismos que se abatiam sobre os cientistas. Ao se entreterem com a “Sociologia enlatada” eles não vêem sequer a necessidade de buscar soluções nacionais e regionais para os problemas do continente latino-americano. Desejam sempre receitas prontas e a permanência de um adestramento vindo de fora que tem sido capaz de matar qualquer atitude sociológica não-apologética.

Todavia, ele afirmava que nem tudo estava perdido, pois era possível reverter esse quadro de uma ciência vazia de significados e oca, destituída de atos. O que vinha sendo desenvolvido na CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) expressava um indício de descolonização do pensamento²¹. Os brasileiros, como Celso Furtado, que estavam naquele órgão, seriam, então, aos olhos de Guerreiro Ramos, representantes de um processo de mudança no modo de fazer e de conceber o conhecimento. Isso porque eles tomavam este último como instrumento de autodeterminação, já que procuravam compreender a realidade econômica, política e social dos países da América Latina. Causava também, na década de 1950, grande controvérsia a afirmação de Guerreiro Ramos de que a sociologia se diferenciava “quanto aos temas e problemas de que trata” (RAMOS, 1957^a, p.82). As singularidades econômicas, políticas e sociais tinham que estar na base do conhecimento e da atitude sociológica. Por exemplo, as instituições e a vida comunitária no continente latino-americano viviam em total descompasso, porque aquelas primeiras foram impostas sem quaisquer vínculos com a vida coletiva. A Sociologia devia, então, não somente esclarecer os fundamentos desse descompasso, mas também intervir na reestruturação dessas instituições para que elas fossem dotadas de capacidade para dar curso às possibilidades de mudança.

Nesse caso, ficava patente que assim como para Costa Pinto, também para Guerreiro Ramos, o conhecimento sociológico deveria estar voltado para auxiliar as instituições, principalmente as governamentais, a operar os

²¹ A Cepal era exemplo de rompimento com as transplantações predatórias e de inauguração de uma transplantação acelerativa. Esta última contribui “para incrementar a velocidade da capitalização dos países periféricos. [...] Entre tais transplantações acelerativas estão, por exemplo, as máquinas, os processos fabris de alto rendimento, certas formas especializadas de instrução e educação” (RAMOS, 1957^a, p. 88).

processos de desenvolvimento no continente. Na década de 1940, 1950 e 1960 era patente, para os sociólogos, essa ligação entre o saber sociológico e a agenda pública. A atitude sociológica deveria estar imbuída de responsabilidade criativa e transformadora. Conforme afirma Bauman, era essa uma postura correspondente a um momento histórico em que os cientistas acreditavam estar trabalhando para a formação de uma sociedade melhor. “Esse era, enfim, o projeto da modernidade, que hoje está em grande parte abandonado” (BAUMAN, 2004, p. 308). Os riscos que a América Latina estava correndo com sua situação de dificuldades econômicas, sociais e políticas pareciam nos escritos de Costa e Pinto e de Guerreiro Ramos sanáveis, possíveis de serem combatidos ou, ao menos, neutralizados. “Era óbvio, por exemplo, que alimento, e só alimento, era o remédio para a fome” (BAUMAN, 2004, p.309). Tal situação é diferente na condição atual em que os “processos de globalização sem controle político ou ético, que solapam as bases de nossa existência e sobrecarregam a vida dos indivíduos com um grau de incerteza e ansiedade sem precedentes” (BAUMAN, 2004, p.309).

Pode-se dizer que o contexto latino-americano de meados da década de 1950 era também solapado por incertezas quanto as nossas possibilidades futuras, incertezas que se davam não somente em vista da conjuntura internacional, mas também da conjuntura interna. Esta última era segundo Guerreiro Ramos, marcada pela presença de uma elite discricionária e tutelar que tornava o futuro um verdadeiro desafio. As incertezas e os riscos eram desconhecidos. Daí a necessidade de gerar nos intelectuais um comportamento mais operativo, mais autônomo e mais integrado à vida coletiva. Construir um saber que, de fato, servisse socialmente à sociedade como um todo era, para ele, uma forma de lutar contra as incertezas que rondavam os países da América Latina. Se a Sociologia era, para ele, um instrumento de autodomínio do meio social ficava evidente seu papel relevante em qualquer momento histórico. Assim, não somente em meados do século XX, a sociologia estava obrigada a ajudar a vencer os desafios do futuro. Essa mesma convicção aparece em seus depoimentos na década de 1980 (RAMOS, 1995). Ele afirmava que pensar o futuro era pensar na decadência e no destrilhamento da história moderna. Em entrevista a Alzira Alves de Abreu e Lúcia Lippi de Oliveira, Guerreiro Ramos, em 1981, fez a seguinte observação:

O Brasil não tem saída dentro da história moderna e hoje está completamente capturado dentro da história moderna, que é uma história de fracassos. O maior fiasco que já houve é a sociedade industrial. Um grande fiasco! Destruiu os elementos permanentes da existência humana, destruiu a natureza, e nós

ainda estamos nessa mentalidade moderna de desenvolvimento, nessas coisas. Está tudo errado. Mas isso já acabou. O modelo de civilização industrial, que constituiu o espelho em que devíamos nos mirar, acabou, não há mais possibilidade, porque estamos na época dos princípios de limites. Você tem de organizar e desenhar a vida pessoal e social dentro da categoria do princípio de limites, para salvar a natureza e salvar a integridade psíquica do homem. O homem está, em toda parte, desintegrado, porque a sociedade industrial está destruindo, agravando a perplexidade dos homens, das mulheres e das crianças (RAMOS, 1995, p. 178).

Observe-se que essa perspectiva negativa acerca da sociedade industrial não estava presente em seus escritos da década de 1950. O próprio Guerreiro Ramos afirma nessa entrevista de 1981 que ele também havia abraçado uma teoria que advogava a existência de um contínuo processo de superação de fases. Essa teoria era pautada na idéia de que o melhor para o país era o desenvolvimento industrial. O que ele havia visto como modelo para a nação em meados do século XX, ou seja, a industrialização, tinha-se mostrado nas décadas de 1970 e 1980 como um terrível engano, um terrível fracasso. Os livros *O problema nacional do Brasil* e *Introdução crítica à sociologia brasileira* estão repletos de sugestões cuja leitura os cientistas sociais e os aprendizes do ofício de sociólogo poderiam utilizar em trabalhos “necessários ao desenvolvimento das estruturas nacionais e regionais” (RAMOS, 1957, p.96). Isso queria dizer, essencialmente, que “nas condições presentes no mundo atual (décadas de 1950 e de 1960) todo desenvolvimento se realizaria necessariamente pela industrialização” (RAMOS, 1960, p.113). Advogando a urgência de implantação de atividades produtivas não-agrícolas e não-extrativistas, ele considerava, em 1960, que era preciso incrementar a taxa de produtividade industrial. Isso passava por tornar o trabalho industrial como a principal atividade do país. Ele acreditava que esta seria uma forma de vencer o pauperismo, a miserabilidade. A qualidade de um sistema econômico media-se, segundo Guerreiro Ramos, pelo percentual de mão-de-obra empregada nas atividades urbano-industriais, incluído aí o setor de serviços. A industrialização, a especialização do trabalho, o desenvolvimento tecnológico, o aumento da produtividade seriam motores da evolução histórico-social, dizia ele em 1960. Nesse momento, diferentemente de sua posição em 1981, ele acreditava que a modernização do país passava pelos processos de industrialização, os quais deveriam atingir as diversas regiões e as diversas atividades econômicas. Observem as seguintes palavras:

A industrialização deve ser entendida como categoria sociológica. Em tal acepção é um processo civilizatório, que se propaga por todos os setores da atividade econômica e não apenas pelo setor restrito do que normalmente se chama de indústrias. É esse fato que precisa ser evidentemente compreendido para que se perceba que o desenvolvimento industrial não prejudica necessariamente a agricultura. A industrialização é um processo global que não se restringe a um setor restrito da economia. Ao invés, suas conseqüências transcendem mesmo o âmbito da economia e alcançam os outros níveis da sociedade, promovendo verdadeiras mutações históricas [...]. Se se atender para o fato de que o nível de civilização de uma sociedade aumenta na proporção que se liberam as pessoas em idade ativa de trabalhos pesados, ou seja, de tarefas que impliquem contato direto com a matéria, torna-se fácil compreender a industrialização como processo civilizatório. [...] Quem disse que a verdadeira história humana só começa a partir de certo nível das forças produtivas viu, de certo, as implicações globais da industrialização (RAMOS, 1960, p. 126-7).

Assinale-se que há nessa passagem a exposição da convicção de Guerreiro Ramos acerca das benesses sociais da industrialização e da modernização. Em 1981 ele tecia críticas ao seu próprio modo de encarar esse processo socioeconômico fundado nas atividades urbanas. Ele retificava suas convicções apontando para a necessidade de reinventar a civilização brasileira. Essa reinvenção deveria estar pautada na busca da implementação de essencialidades humanas (tais como: processo produtivo que respeite meio ambiente, vida humana, integridade e dignidade das pessoas, etc.) e não em termos da modernização industrial que precariza tais essencialidades. Ele afirmava: Modernismo e modernidade são categorias precárias, e não se pode ser precário” (RAMOS, 1995, p.180). Se, num dado momento, Guerreiro Ramos apresentava, por um lado, uma crença absoluta na modernização industrial, por outro, ele não se converteu, como diria Bauman, num fanático da modernidade. Com o passar dos anos ele se tornou um crítico ferrenho do projeto de modernidade que tinha um caráter destruidor das potencialidades humanas. No entanto, ele não estava buscando, como fez Raymundo Faoro, uma distinção entre modernização e modernidade. A seu ver, esses dois processos pareciam idênticos, o que o levou, sem sombras de dúvida, a uma atitude que repelia tanto de um quanto de outro. A modernização industrial que teria ocorrido nas décadas de 1950, de 1960 e de 1970 teria sido reprodutora da precarização absoluta da vida social. Isso porque as pessoas tinham sido enganadas, exploradas, vencidas, derrotadas. As instituições ter-se-iam tornado senis, assim como as produções intelectuais e os debates. A

reinvenção do Brasil precisaria lidar com essas questões, com esses cadáveres de pessoas, de idéias e de instituições que estavam mortas, mas não enterradas.

A modernização industrial, por exemplo, levou o país a uma total internacionalização, o que teria subtraído mais e mais a possibilidade de surgimento de um projeto de nação distinto daquele que tinha florescido até então. Há, nas falas de Guerreiro Ramos, uma crítica ao processo de modernização industrial levado a cabo pelo regime militar. Isso fica evidente quanto ele fazia, no início da década de 1980, a seguinte afirmação: “As pessoas são vagas, não entendem, estão exercendo funções para as quais não estão preparadas. Não há perspectiva, ninguém sabe nada do Brasil. [...] As pessoas estão mortas” (RAMOS, 1995, p.181). Somente assim era compreensível a inércia que paralisava o país. Nesse mesmo sentido, é que ele fazia, em 1981, uma crítica veemente aos políticos de modo geral. Ele reiterava:

As pessoas estão iludidas, estão brigando a briga errada. Um país de picaretas. Os políticos são uns picaretas, viram picaretas. Só tem picaretas na política brasileira. O sujeito tratando de interesses [...]. Ninguém tem a visão do Brasil. É o país da picaretagem. Não tem ninguém com grandeza, a grandeza de Alberto Torres, do Visconde de Uruguai, do barão do Rio Branco, de José Bonifácio, de Getúlio Vargas. Acabou, o país destruiu a nós todos. [...] Está tudo batendo em retirada (RAMOS, 1995, p. 182).

Quando ele dizia que o país estava destruído, sua postura trazia à tona a suposição de que a destruição tinha ocorrido no decorrer da ditadura militar (1964-1985). Seus textos (1957; 1960) da década de 1950 expunham uma convicção de que o Brasil e a América Latina não estavam destruídos. As mudanças eram muito difíceis a seu ver, mas não impossíveis. Todas as suas falas, artigos e livros insistiam na necessidade de abrir os caminhos que conduzissem ao desenvolvimento econômico e político. Essa sua convicção estava totalmente abalada no ano que antecedeu sua morte. Detectam-se dois grandes abalos em sua crença nas possibilidades de mudanças sociais expressivas. O primeiro desencantamento dizia respeito ao modo como o processo social, econômico e político foi conduzido no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. A prevalência de uma industrialização que impôs um amplo processo de internacionalização teria sido enormemente malévolos. O segundo desapontamento era sobre os caminhos da modernização e da modernidade; ambas haviam destruído, segundo ele, a todos indistintamente. Essa sua postura tinha um caráter mais amplo, mais geral. Não havia, para ele, saídas, no âmbito nacional e no internacional.

Observe-se que Guerreiro Ramos não se mostrava decepcionado inteiramente com o processo de industrialização que havia sido tentado no Brasil nos anos 50s. Em um texto escrito em 1958 e intitulado *O controle ideológico da programação econômica* (1960), ele fazia várias observações sobre a positividade do Programa de Metas de Juscelino Kubitschek. O que não queria dizer que ele não levantasse os defeitos de tal planejamento governamental. Para ele era seu dever, enquanto cientista social, fazer uma análise sociológica daquele processo. Pois, assim, estaria ele ajudando os homens públicos a avançarem rumo a um melhor desempenho econômico e social do país. Tanto que ele, no artigo acima mencionado, se dirigia aos programadores do governo J.K. aconselhando-os a ampliar o Programa de Metas para outras áreas além da socioeconômica. Para ele, a cultura e a ciência deveriam também ser contempladas. Esse seu profundo desapontamento, em 1981, com a falta de rumos que ele dizia observar interna e externamente pode ser lido como a sua reação diante daquilo que Bauman diz sobre o fato de o conhecimento, de o saber, não estar mais dirigido aos governantes, aos dirigentes, já que eles não estariam mais interessados em criar as condições para produzir o melhor para a sociedade como um todo²². Verifica-se, nas entrelinhas dos textos de Guerreiro Ramos, um total desapontamento por detectar que havia, em 1980, uma quase que impossibilidade crescente de realização das metas (industrialização, urbanização, politização) que ele supunha ser possíveis em meados do século XX. Baseado em que elementos ele supunha a viabilidade do desenvolvimento vingar como uma prática econômica e política capaz de favorecer os interesses coletivos do país? Ele dizia que era em vista do papel que as massas estavam tendo naquele momento.

A massa, atualmente, graças ao nível de consciência de seu papel, já adquirido, passou a pretender interferência ativa no desenvolvimento econômico. Este fato mudou a natureza do fenômeno. A massa foi promovida à esfera empresarial do desenvolvimento. Ou melhor, a programação deste não obedece mais ao só arbítrio das minorias. Os quadros que o executam só têm autoridade para tanto, enquanto se conduzem como delegados das aspirações da massa. É a isto que conduz, em última análise, o pleno funcionamento dos regimes democráticos, sejam quais forem as suas modalidades (RAMOS, 1960, p. 182).

²² Em 1958, Guerreiro Ramos fazia a seguinte afirmação: “O conhecimento científico dos fatos econômicos tem possibilitado, nas últimas décadas, a realização de variadas sortes de planejamento, não apenas em regimes socialistas como capitalistas” (RAMOS, 1960, p. 183).

Sua crença num desenvolvimento articulado social e politicamente só tinha sentido, no caso brasileiro, numa sociedade democrática. O regime que se instaurou a partir de 1964 seria, então, a negação absoluta de tal possibilidade, já que os movimentos sociais haviam sido silenciados. Se o desenvolvimento é um problema essencialmente político (RAMOS, 1960, p.181), a paralisação da vida política (FURTADO, 1992), durante a ditadura militar, teria solapado os projetos colocados em andamento entre 1956 e 1964. Ao ser ver, o desenvolvimento era muito mais do que a modernização industrial gerenciada pelos tecnoburocratas civis e militares. A industrialização, em si mesma, não deveria ser buscada e/ou desejada, uma vez que ela só traria complicações e riscos para os países periféricos. Tudo indicava que a destruição do homem e da natureza seria radical.

Um processo de desenvolvimento era entendido por ele como algo maior que uma política de aceleração industrial. Ele se dizia de acordo com Paul Baran que afirmava, no livro *Economia política do desenvolvimento* (1972), que o desenvolvimento depende tanto do excedente de produção quanto do modo de aplicar esse excedente. No entanto, Guerreiro Ramos argumentava que um dado fundamental estava em quem aplicava esse excedente. Somente uma sociedade democrática poderia gestar as condições para um desenvolvimento direcionado a alcançar um maior benefício possível à coletividade²³. Governantes e administradores do Estado num regime autoritário iriam sempre programar uma expansão econômica voltada a alguns interesses somente, e não aos interesses da “comunidade nacional” (RAMOS, 1960, p. 192). Um processo de industrialização e de internacionalização como o que houvera nas décadas de 1960 e 1970 teria potencializado a destruição de valores que exaltavam a busca de uma sociedade mais humana e mais igualitária. Tal industrialização confundiu-se com a desumanização (RAMOS, 1995). Essa postura de Guerreiro Ramos deve ser lida à luz daquilo que Bauman denomina de “os riscos da modernidade”. Aquele primeiro estava preocupado em fazer uma crítica à sociedade industrial que teria sedimentado ao longo do século XX aqueles riscos que se inscrevem na “destruição dos elementos permanentes da existência humana” (RAMOS, 1995, p.178). A destruição da natureza (meio-ambiente) teria sido fomentada pela obsessão de políticos, de dirigentes, de intelectuais, de lideranças diversas, etc. pelo desenvolvimento a qualquer custo. Guerreiro Ramos, desde os anos 50s, criticava os homens de ciência e de ação que adotaram, em alguns momentos, uma postura defensora de um

²³ “[...] O programador carece ser educado ideologicamente, a fim de habilitar-se a ajustar os seus instrumentos técnicos às premissas de valor da comunidade nacional” (RAMOS, 1960, p.192).

desenvolvimento incondicional²⁴. No livro *O problema nacional brasileiro* ele diz: “O homem é a medida de todas as coisas, eis um princípio, a que também deve obedecer o desenvolvimento. [...] [Este último] tem de justificar-se hoje. Constituiria uma contradição em termos admitir-se que tivesse como preço a deterioração das condições de vida do povo” (RAMOS, 1960, p.139).

O olhar de Guerreiro Ramos sobre as sociedades industrializadas (desenvolvidas ou subdesenvolvidas) tornou-se mais e mais crítico em vista de suas reflexões sobre as condições humanas no mundo atual. Para ele, a internacionalização da economia era responsável pela depreciação da vida social. Ele dizia que o Brasil era profundamente internacionalizado e por isso mesmo tinha-se uma nação inválida. Ou seja, incapaz de colocar em prática ações que canalizassem, de fato, para a solução dos problemas que atingiam o país. Ele estaria, dessa maneira, dizendo algo que se aproxima do debate contemporâneo na sociologia. Bauman, em entrevista em 2003, faz a seguinte discussão:

Diferente dos perigos antigos, os riscos que envolvem a condição humana no mundo das dependências globais podem não só deixar de ser notados, mas também deixar de ser minimizados mesmo quando notados. As ações necessárias para exterminar ou limitar os riscos podem ser desviadas das verdadeiras fontes do perigo e canalizadas para alvos errados. Quando a complexidade da situação é descartada, fica fácil apontar para aquilo que está mais à mão como causa das incertezas e das ansiedades modernas (BAUMAN, 2004, p.310).

A última entrevista dada por Guerreiro Ramos em 1981 deixava evidenciado que há um desencantamento em relação às possibilidades de solução dos principais problemas (econômicos, políticos e sociais) que assolam a sociedade brasileira em particular. Para ele estava claro que a internacionalização impunha novos riscos, novos dilemas, numa situação em que os velhos vícios e problemas permaneciam ainda intactos. Sua reflexão sobre o campo político trazia à tona os arcaísmos persistentes da ação dos setores dirigentes. De que maneira, perguntava Guerreiro Ramos, seriam enfrentados os desafios colocados pelo presente? Com quais instrumentos políticos, intelectuais? A servidão cultural e a servidão econômica, ambas

²⁴ Havia, para Guerreiro Ramos, a necessidade de distinguir o desenvolvimento em geral do desenvolvimento nacional. Os cientistas sociais deveriam alertar os governantes quanto ao fato daquele segundo não ser “desenvolvimento *tout court*, mas qualificado pelo adjetivo nacional” (RAMOS, 1960, p. 200). Ele afirmava ainda que um dos maiores desafios dos países subdesenvolvidos estava no fato de que o atraso só seria vencido se fossem restringidos ou mesmo impedidos os gastos com bens supérfluos.

ligadas à internacionalização, potencializavam as dificuldades de constituição de uma nação. Ele considerava que Alberto Torres, na segunda década do século XX, continuava a ter razão quando dizia que a nação era uma ficção. Há duas décadas do século XXI, a nação continuava sendo uma ficção que oferecia saídas individuais para algumas pessoas, mas não se vislumbravam saídas para o país enquanto coletividade.

Na década de 1950, Guerreiro Ramos demonstrava possuir uma crença quase que ilimitada na capacidade humana de reinventar a vida social e, portanto, de ultrapassar os diversos e muitos obstáculos que se colocavam para os países subdesenvolvidos. Todas as sociedades possuíam, de maneira incubada, fases superiores de organização social e política. O grande dilema era encontrar os caminhos para que essa passagem se operasse de modo a atingir a toda a coletividade, o que não ocorreria se o desenvolvimento continuasse a ser obra exclusiva de uma minoria dominante. O processo que levaria ao alcance de uma fase superior, entendida como uma sociedade possuidora de grupos dotados de capacidade política intervencionista, seria aquele em que “as massas, sob a liderança de quadros representativos de suas aspirações assumem função empresarial no processo. O desenvolvimento à luz deste modo de ver, torna-se um subproduto da organização político-social” (RAMOS, 1960, p.209).

Em sua entrevista de 1981, ele parecia não acreditar mais nessa possibilidade. Tal situação era atribuída, principalmente, aos dirigentes que estavam comandando o país. Eles haviam matado a chance de o Brasil alcançar um patamar em que as essencialidades humanas fossem levadas em conta. O desenvolvimento que ele considerava possível na segunda metade da década de 1950 estaria, a seu ver, fundado numa perspectiva que valorizava o homem dando-lhe perspectivas de futuro²⁵. No início da década de 1980 nada disso era mais possível. Tal perspectiva estava morta, destruída. Isto ocorrera porque a paralisia política que se instaurara nas décadas de 1960 e 1970 teria gerado uma inércia quanto às possibilidades de encontrar soluções para os problemas que aterravam o país.

Ao dizer, em 1981, que era “preciso reinventar a civilização brasileira, em termos de elementos permanentes, não de elementos modernos” (RAMOS, 1995, p. 180), ele estava criticando a perspectiva de modernização em vigor durante a ditadura militar. As insistências dos dirigentes em ações

²⁵ “A categoria de sociedade moderna é apresentada como ‘etapa do desenvolvimento histórico-social da humanidade’ e pressupõe o fenômeno da evolução, assim como uma idéia positiva do futuro” (OLIVEIRA, 1995, p.49). Lúcia Lippi de Oliveira destaca também nesta obra *A sociologia do guerreiro* (1995) a perspectiva faseológica e evolucionista de Guerreiro Ramos.

industrializantes, em transformação do Brasil em potência, em expansão dos produtos de exportação, etc., eram, para ele, fundadas em uma extrema precariedade, já que tais processos estavam assentados na destruição do homem, de sua capacidade transformadora do mundo e da natureza (meio ambiente). Em 1958 ele afirmava que o desenvolvimento somente teria razão de ser se ele estivesse pautado na organização político-social da capacidade humana. Desse modo, todo avanço tecnológico e industrial deveria estar pautado na melhoria da vida social. Seus frutos teriam de ser convertidos em benefício do homem e não ser colocados contra este último. Observa-se que essa postura de Guerreiro Ramos indicava uma confiança expressiva nos caminhos que se abriam no país, a partir de meados de 1950. E, para ele, a Sociologia era uma ciência que tinha o dever de lançar luzes sobre a realidade social para que fosse possível construir caminhos que levassem melhorias sociais para a coletividade nacional²⁶.

O que a perspectiva do mundo contemporâneo descobre é a possibilidade de tornar [...] a ciência a força geradora da convivência humana ordinária. É essa compreensão da ciência que habilita a quem dela faça uso a enxergar como a maioria das nações, em particular as periféricas, tem um estatuto de existência abaixo de suas potencialidades. Mas para que estas potencialidades se efetivem, não basta proclamá-las ou descobri-las, é necessário que, de maneira global, a coletividade seja despertada politicamente para exercitar sua capacidade econômica. Repetimos: a capacidade política gera capacidade econômica (RAMOS, 1960, p.210).

A ação política tinha um papel essencial em Guerreiro Ramos. O desenvolvimento que não era um desenvolvimento pensado de maneira geral, mas sim em vista das necessidades nacionais, somente seria impulsionado pela contínua capacitação política dos dirigentes. Segundo ele, a deficiência de capacitação política era maior nos dirigentes do que no povo em geral.

²⁶“O sucesso das ciências sociais e da sociologia em particular nos anos 50s está relacionado à implementação do Estado de bem-estar. É o Estado o planejador que requer e acolhe os sociólogos interessados em ajudar o processo de mudança social controlada. Nesse contexto a sociologia surgia como instrumento, como saber capaz de ajudar na formulação e implementação de políticas públicas” (OLIVEIRA, 1995, p.56).

Suas ações e reflexões à frente do ISEB²⁷ (Instituto de Estudos Superiores) estavam inteiramente fundadas nesse pressuposto. E por que Guerreiro Ramos considerava que o déficit de capacidade política era menor no povo do que nos dirigentes? A seu ver, as eleições de 1958 teriam exprimido a rejeição do povo pelas práticas clientelistas e personalistas. Uma parte expressiva dos eleitores haviam rechaçados os candidatos caudilhescos e baseados em métodos arcaicos. “As últimas eleições gerais (1958) constituem demonstração de progresso no discernimento popular. São, a este respeito, mais expressivos os resultados eleitorais em São Paulo, Pernambuco, Rio de Janeiro e Distrito Federal, em que posições de fundamento clientelista ou paternalista foram derrotadas” (RAMOS, 1960, p.218). Em *O problema nacional do Brasil*, ele insistia na importância desse avanço político das massas, visto que era necessária a adesão política dessas às práticas governamentais daquele momento. Somente assim os governantes poderiam enfrentar as forças arcaicas que impossibilitavam a consecução de programas cada vez mais avançados. Para finalizar, deve-se ressaltar que posições dessa natureza, que não faziam nada mais que advogar a necessidade de algumas reformas, seriam tomadas como extremamente perigosas e subversivas pelas forças políticas que se instalaram, através de um golpe, no poder a partir de 1964. O empenho da ditadura militar para desqualificar suas idéias ficou documentado na ficha de Guerreiro Ramos no Conselho de Segurança Nacional, onde constava: “Alberto Guerreiro Ramos, mulato, metido a sociólogo” (RAMOS, 1995, p. 174).

Considerações Finais

Por que retomar algumas discussões de Costa e Pinto e de Guerreiro Ramos? Foi demonstrado no decorrer deste artigo que muitas questões levantadas por eles são ainda pertinentes ao debate intelectual e acadêmico nas ciências sociais atuais. Assinalou-se que não se deve tomar suas reflexões e análises como descabidas e sem sentido para o mundo, hoje. Eles se ocuparam de problemas que estão ainda colocados para os novos cientistas sociais. No

²⁷ O ISEB foi criado em meados de 1955. Era um instituto que dava apoio ao governo J.K. Entre os seus membros estavam: Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos, Cândido Mendes e Nelson W. Sodré. Havia perspectivas distintas entre eles acerca da concepção de desenvolvimento. As visões distintas de Jaguaribe e de Guerreiro Ramos quanto à natureza do desenvolvimento alimentaram um amplo debate nos anos 50s. O Instituto foi declarado subversivo pelos condutores do golpe militar de 1964. Foi invadido e depredado. Instaurou-se também, não só no ISEB, mas nas universidades e em outros institutos, inquéritos policiais para detectar e punir as denominadas ações subversivas que supostamente estariam sendo levadas a cabo por membros de tais institutos. O desenvolvimentismo do ISEB e o apoio ao Plano de Metas de JK foram, imediatamente, taxados de subversivos.

entanto, é necessário levar em consideração que eles fazem parte de uma geração de sociólogos que consideravam possível falar aos dirigentes, aos governantes. Enfim, a suposição de que poderiam intervir na definição da agenda pública orientava suas atividades enquanto homens de ciência e de ação.

No que se refere às expectativas de o cientista social intervir na construção de um mundo melhor, os caminhos percorridos pelos dois foram-se diferenciando no decorrer das décadas de 1970 e 1980. Costa Pinto continuou, ao longo de sua vida como foi demonstrado em seus textos de 1998 e de 2002, absolutamente convicto do papel importante da ação do homem de ciência na construção de uma sociedade fundada nos ideais de modernidade. Suas crenças na responsabilidade do sociólogo e na real possibilidade de que esse profissional realizasse plenamente seu dever e sua tarefa como homem de ação e de intervenção nos destinos da humanidade permaneceram intactas. Guerreiro Ramos, no entanto, em sua última entrevista concedida no ano de 1981, pouco antes de sua morte, deixava transparecer um ceticismo enorme quanto às possibilidades de mudança do curso histórico que a sociedade moderna tinha tomado. A sociedade industrial havia, segundo ele, operado a destruição sem precedente tanto do homem quanto da natureza. O homem de ciência estaria quase que impossibilitado de atuar no sentido de orientar modificações substanciais.

Pode-se dizer que, enquanto Costa Pinto continuava a considerar firmemente que o mundo pós-moderno demandaria mais e mais a ação do cientista social, Guerreiro Ramos afirmava que sentia pena de quem fosse chamado a exercer determinados papéis pautados na busca de mudanças. Isso por que, principalmente no caso de países como o Brasil, não havia nada a fazer. Ele dizia que não vislumbrava soluções para as sociedades, e isso valia para os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, que haviam destruído, através de seus processos econômicos e tecnológicos, os valores essenciais à vida humana. Assinale-se que Costa Pinto apresentava, nos seus últimos textos, um otimismo panorâmico. Ou seja, ele lançava um olhar panorâmico sobre as sociedades atuais e tentava salientar as possibilidades de construir alternativas construtivas a partir de idéias que, de fato, esclarecem a existência humana e os seus desafios. Guerreiro Ramos, por sua vez, apresentava um pessimismo que se fundava na constatação de que havia uma grande dificuldade, nos dias atuais, de vencer a servidão econômica e cultural que se abateu sobre o Brasil. Os dois, enfim, deixam importantes desafios para as novas gerações de sociólogos.

Referências

- BARAN, P. *A Economia política do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- BAUMAN, Z. Entrevista. *Tempo social*, São Paulo, v.16, nº.1, p. 301-324, jun.2004.
- _____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.
- _____. A sociedade líquida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19 out. 2003. C. Mais, p.4-9. Entrevista.
- _____. Entrevista. *Il Corriere della Sera*. 13 out. 2002. Disponível em www.ihu.unisinos.br/boletim/edicoes/boletim00039.pdf . Acesso em: 02 mar. 2005.
- _____. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, P. É possível um ato desinteressado? In: *Razões práticas*. Campinas, Papirus, 1996.
- COSTA PINTO, L. *A Sociologia & desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *O negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- _____. Mundo pós-moderno: notas para discussão e registro histórico. In: MAIO, M. C e VILLAS BOAS, G. (orgs.) *Ideais de modernidade e Sociologia no Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, 1999. p.13-19.
- _____. Waldomiro Bazzanella: relembando um amigo. *Dados*, Rio de Janeiro, v.45, n.3, p.1-5, 2002.
- _____. Sociologia e mudança social. *Sociologia*, São Paulo, v.IX, nº.4, p.287-331, 1947.
- COULON, A. *A escola de Chicago*. Campinas, Papirus, 1995.
- ELIAS, N. Alfred Weber e Karl Mannheim. In: *Norbert Elias por ele mesmo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.
- FAORO, R. A modernização Nacional. In: *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo, Ática, 1994. p. 95-115.
- FAORO, R. Entrevista. *Veja*, São Paulo, nº. 399, p. 3-6, 28 abr.1976.
- FERNANDES, F. O problema do método na investigação sociológica. *Sociologia*, São Paulo, v.IX, nº.4, p.332-345, 1947.

- FREYER, H. *Theorie des objektiven Geistes*. Leipzig: Teubner, 1923.
- FREYRE, G. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1962
- FURTADO, C. *Em busca de novo modelo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. Brasil: da república oligárquica ao Estado militar. In: *Brasil: tempos modernos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 1-23.
- _____. A fantasia desfeita. In: *Obra autobiográfica*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. p. 27-306, Tomo II
- _____. *Brasil: a construção interrompida*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- MAIO, M. C. Costa Pinto e a crítica ao “negro como espetáculo”. In: COSTA PINTO, L. *A O negro no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998. p.13-19.
- MYRDAL, G. *Perspectivas de uma economia internacional*. Rio de Janeiro, Saga, 1967.
- OLIVEIRA, L. L. de. *A Sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1995.
- PALLARES-BURKE, M. L. Entrevista com Zigmunt Bauman. *Tempo Social*, São Paulo, v.16, nº.1, p. 301-324, jun.2004.
- RAMOS, A G. *Introdução crítica à Sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Andes, 1957.
- _____. Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo. In *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro, Andes, 1957a. p.71-165.
- _____. *O problema nacional do Brasil*. Rio de Janeiro, Saga, 1960.
- _____. *A redução sociológica*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1965.
- _____. Entrevista com Guerreiro Ramos. In: OLIVEIRA, L. L. *A Sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1995. p.131-183.
- TOMAS, W. *On social organization and social personality: selected papers*. Chicago, University of Chicago Press, 1966.
- VILLAS BÔAS, G. Passado arcaico, futuro moderno. In: MAIO, M. C e VILLAS BOAS, G. (orgs) *Ideais de modernidade e Sociologia no Brasil*. Porto Alegre, UFRGS, 1999. p.51-59.
- WILLEMS, E. Sociologia acadêmica e Sociologia socialista. *Sociologia*. São Paulo, V.IX, n.4, p.346-349, 1947.
- ZNANIECKI, F. e THOMAS, W. *The polish peasant in Europe and América*. Boston: Badger, 1918.

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE: DA PROPOSTA PRAGMÁTICA DO MANIFESTO DOS PIONEIROS AO PENSAMENTO FREIRIANO

Washington Luiz Oliveira Júnior¹

O texto tem como proposta de tema discutir a educação pública brasileira na contemporaneidade, nesta perspectiva, adota-se a proposta pragmática do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a contaminação que ela teve no pensamento de Paulo Freire. O estudo tenta dialogar com as perspectivas que defendem que as melhorias educacionais passam tanto por uma revisão permanente da democracia quanto por um aprimoramento do Estado democrático. Ao discutir a educação pública brasileira, realizamos um recorte da educação do início do século XX, mais precisamente a partir do Movimento dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, momento este ainda iniciante da nossa educação pública. Em um segundo momento, realizamos uma aproximação do pensamento de Paulo Freire com as influências que ele recebeu dos Manifestos pela Educação. Esta leitura é importante para um pensamento sobre a educação pública brasileira democrática, pois este recorte é um contrapondo a formulação da educação pragmática que o Manifesto de 1932 trouxe.

Educação Pública Brasileira e os Manifestos da Educação Nova do século XX

Nesse item desenvolveremos a educação pública na contemporaneidade, pois vislumbramos que a partir dela, pensar em uma educação pública democrática seria mais plausível. Esse modelo de educação pública é melhor percebida na contemporaneidade, pois ela seria um fardo grande demais

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (Bolsista CAPES); Especialista em Metodologia da Ação Docente – UEL; Especialista em Filosofia Política e Jurídica – UEL; Integrante Pesquisador do Grupo de Pesquisa EDduFilDiH: Filosofia, Educação e Direitos Humanos; Contato: jr.washington@uol.com.br

para a modernidade ou mesmo para outros períodos² anteriores a ela, pois necessitaria de grandes reformas que apenas recentemente fomos capazes de realizar e algumas até hoje ainda não avançamos.

Percebemos que mesmo na atualidade, os governos querem os benefícios que a educação pública pode trazer. Mas nunca estão realmente dispostos a arcar com o tamanho dos custos que são necessários para a existência deste modelo de ensino. Transformar discurso em prática nunca foi o forte dos governos que até então estiveram no poder, sejam eles ditatoriais ou democráticos. Ao abordar a questão educação pública, não pretendemos pensar em qualquer educação. A educação em questão é uma educação democrática que tem como requisitos as seguintes características: a) autonomia; b) escolarização; c) gratuidade; d) independência; f) laicidade; g) obrigatoriedade; h) pública; i) qualidade; j) universalidade. Essas características estão dispostas por ordem alfabética, não existindo nenhum tipo de hierarquia em sua disposição. Esta educação não pode ter a direção, interferência ou predominância de qualquer grupo econômico, político partidário, religioso ou social. Pois, a gestão desta educação deve ser necessariamente do Estado, com a participação de todos. Mas sempre, com a gerência do Estado através de funcionários públicos, aptos para exercer essa função, tendo passado pelo crivo do concurso público. Esse funcionário deve ter legitimidade perante os seus pares, especialmente através de eleição direta para o cargo de direção escolar.

Os Manifestos pela Educação Nova foram um divisor de águas para a educação pública brasileira no século XX. Mesmo não dando frutos imediatos. Eles tiveram um importante papel de discussão sobre o tema. Levantaram a bandeira da educação e os seus problemas imediatos. Desejavam ser um instrumento de rompimento com o que estava sendo feito na educação daquele momento. Como são após algumas reformas educacionais³, fazem parte de uma reflexão do que não havia dado certo até aquele momento.

O primeiro Manifesto é uma resposta à criação do recente Ministério da Educação e Saúde. O texto do Manifesto de 1932 possui um triplo propósito:

² A ideia de escola pública ou instrução pública, como era antigamente definida, pode ser remetida na antiguidade em dois tempos: aos gregos (mais precisamente ao período helenístico) e aos romanos. Posteriormente, no medievo, encontra-se na reforma protestante com a figura de Martin Luther ou Lutero, pela necessidade de fazer com que os indivíduos tenham como conhecer os escritos bíblicos. Lutero em 1527 escreve aos regedores das cidades nações da Alemanha. Ele solicitava que eles estabelecessem e mantivessem escolas. Para este estudo, partimos posteriormente a estes períodos e pensamentos.

³ No primeiro Manifesto de 1932: Reforma Sampaio Dória em São Paulo em 1920; Reforma da instrução pública no Ceará em 1922; Reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (Distrito Federal na época) entre 1922-26; Reforma da instrução pública na Bahia entre 1924-28 por Anísio Teixeira; Reforma Francisco Campos em Minas Gerais entre 1927-1930; existiram muitas outras, mas citemos estas para marcar o período histórico. No segundo Manifesto de 1959: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei n. 4.024.

a) inicialmente efetuava a defesa de princípios gerais que eles denominavam de “novos ideais de educação”, pois eles pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade, e além de solicitar algumas garantias para a educação pública como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; b) colher assinaturas de intelectuais respeitados na época, e de algum destaque no cenário educacional, bem como denominá-los de pioneiros, com isso criava-se um novo personagem coletivo; c) descaracterizar as reformas anteriores, e ser um marco fundador no debate educativo brasileiro. Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova expunha uma posição de ruptura com as propostas dos educadores católicos⁴, estes queriam instituir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas brasileiras em 1931, além de sua gerência. O Manifesto trazia:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeita-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Dai decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (AZEVEDO, 2011, p. 477-478).

Este manifesto rompia com muitas coisas, mas sem nenhuma dúvida, o rompimento com os desmandos da igreja e de grupos econômicos foi o mais marcante. O Manifesto trazia em seus dizeres:

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções [...] (AZEVEDO, 2001, p. 477).

Lembremos que estes Manifestos possuíam como signatários, pessoas de diferentes áreas, formações e concepções políticas. Existiam muitas divergências entre os que subscreveram os manifestos, mas a sua importância é

⁴ Quem mais sofreu com este embate foi Anísio Teixeira, que foi excomungado pela igreja.

inquestionável, pois foi a partir deste momento que o Brasil foi pensado como um país “novo”. Nesse sentido o Manifesto dizia:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (AZEVEDO, 2011, p.467).

País este que necessitava de uma educação pública verdadeiramente abrangente e estruturada. Com características de autonomia, de escolarização, de independência, de gratuidade, de laicidade, de obrigatoriedade, de qualidade, de universalidade. Sem a direção, interferência ou predominância de qualquer grupo econômico, político, religioso ou social. Nesse sentido o Manifesto complementa:

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes [...] (AZEVEDO, 2011, p. 472).

Tentamos esclarecer o que deveria ser uma educação pública democrática para os signatários dos Manifestos. As características elencadas anteriormente são pressupostos desta educação, pois acreditamos que sem passar por esses requisitos, uma educação pública pode vir a ser muitas coisas, menos democrática, seja em sua aplicação ou em sua essência. Desde o início do Manifesto de 1932, Fernando de Azevedo faz menção à necessidade latente da luta pela educação pública brasileira. Ele afirmava que: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade ao da educação” (AZEVEDO, 2011, p. 465). Ele reconhece que sem educação não poderia falar em reconstrução nacional, pois a economia dependeria da instrução pública para crescer. Principalmente em um momento que o país não produzia quase nada. Dependia do exterior para quase tudo, e com o término da primeira guerra mundial, ficava muito difícil importar produtos de primeira necessidade, pois as grandes potências tinham sido devastadas e não atendiam nem mesmo o seu próprio país. O momento é da “novidade”, tudo

é novo para o Brasil, tudo deve ser renovado. Desejavam um país novo, um cidadão novo, uma sociedade nova. A educação não podia ficar de fora deste momento, principalmente, por que ela não funcionava de maneira adequada e praticamente não existia (organizada e como política de governo) em lugares fora dos grandes centros. Azevedo dizia:

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Despreendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (AZEVEDO, 2011, p. 471).

Na educação, o movimento escolanovista cai com uma luva para o momento histórico nacional. Este movimento estava fazendo adeptos pelo mundo. Azevedo estava atento para isto. Ele, no manifesto, faz um resgate da educação na época republicana. Ele afirmava:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (AZEVEDO, 2011, p. 465).

Azevedo era um crítico do modelo adotado pelo Brasil no que diz respeito à educação pública. Esta educação não exercia o papel de formar o novo cidadão brasileiro, não era para todos, muito ao contrário, era extremamente elitista. O contexto da educação pública brasileira, no início do século XX, é de uma educação fortemente excludente, pouco acessível e de qualidade duvidosa. O Manifesto defendia a educação pública como educação estatal. A identificação entre esfera pública e esfera estatal, convertidas em sinônimo de governança republicana, tornou-se a marca da defesa da escola pública universal, laica e gratuita. Nesse contexto o Manifesto traz:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado [...] torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos (AZEVEDO, 2011, p. 474-475).

O Manifesto nesse contexto de escola para todos, defende que essa escola deveria ser única e integral. Não abordamos essas duas características como sendo essenciais para uma educação pública democrática, pois não estamos convencidos da sua vital necessidade. No caso da escola ser única acreditamos existir bons exemplos de escolas democráticas, escolas que não são públicas, mas que são democráticas com qualidade e gratuitas, esses casos deram certo e podem ser ampliados pelo país. Acreditamos que a educação pública deve ter a participação de muitos segmentos da sociedade. Da sociedade em geral, da pessoa física, jurídica, não devendo ficar fechada em si, pois a ensimesmar deixa de fora a sociedade que tanto poderia ajudar e contribuir para a sua melhora e bom funcionamento. Este nosso argumento, exclui a gerência desta educação pública, pois esta tarefa de gerência deve sim ser apenas de caráter público. Isto não contradiz o que estamos afirmando desde o início da pesquisa. Devem existir outras formas de educação diferentes do que a educação pública. Restringir a um modelo único me parece autoritário demais, para uma sociedade tão complexa como a que vivenciamos atualmente. Nesse contexto o Manifesto complementa:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico [...] (AZEVEDO, 2011, p. 475).

No caso da escola integral acreditamos ser difícil pensar em um modelo único de educação, pois pensar em formação⁵ engloba muitas perspectivas que o modelo de escola integral poderia impedir. Para não impedir, ela deveria ser a mais completa possível. Devendo passar por requisitos como: artes, esportes, cultura, política, entre outros. O que acreditamos ser inviável mesmo nos Estados atuais. Nessa perspectiva o Manifesto trazia:

Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas [...] (AZEVEDO, 2011, p. 475).

O Manifesto ao falar em educação integral e única, infelizmente, não fala de toda a educação em todos os níveis do ensino. Ela quer se referir apenas as crianças e jovens de idade compreendida entre sete a quinze anos, e mesmo assim não todas e todos, mas apenas as crianças e os jovens que os pais confiassem a sua tutela a esta educação pública, sendo por falta de condições financeiras, sendo por qualquer outro motivo. Teoricamente esses indivíduos teriam uma educação comum e igual para todos eles. O ponto forte do manifesto para a nossa pesquisa diz respeito a sua opção por uma educação com características de coeducação, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade, entre outros. O Manifesto dizia:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou creanças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (AZEVEDO, 2011, p. 475-476).

A intenção dessas características da educação pública era boa, mas, perdem-se ao pressupor alguns requisitos para a sua existência, assim como, escola única ou integral. Mas, quando isolamos, algumas características, temos bons resultados. Assim como a gratuidade. O Manifesto trazia sobre este assunto:

[...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível

⁵ Formação tanto na concepção antiga dos gregos de paidéia, quanto na concepção moderna alemã de *bildung*.

não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la [...] (AZEVEDO, 2011, p. 476).

A educação pública deve ser gratuita, nenhum argumento deve se opor a essa afirmação. Isto deve ser política de governo, de qualquer Estado democrático de direito, de fato. Os custos devem ser assumidos pelo Estado, pois sem um povo com acesso à educação não poderemos pensar em um Estado minimamente justo. Outra característica importantíssima do manifesto é a laicidade, talvez a característica mais corajosa deste Manifesto. O texto trazia sobre este assunto:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (AZEVEDO, 2011, p. 476).

Essa característica é vital para uma educação pública verdadeiramente democrática, pois como falar em democracia em um ambiente de preconceito e intolerância. Pois é isto que ocorre no ambiente escolar com filhos pequenos de pais ateus ou de religiões diferentes do cristianismo. Se o educando é adolescente e ele se denomina não cristão, aí ele sofria o preconceito, pois não “era permitido”, uma pessoa se denominar não cristão. Atualmente está na moda um termo que este educando poderia vir a sofrer, o termo é *bulling*. Uma característica importante para uma educação pública é a obrigatoriedade, pois se uma escola não é obrigatória em um país como o nosso, onde alguns pais para ter um pouco mais de recursos, exigem que seus filhos em idade escolar, trabalhem e não estudem. Este fato dificulta qualquer projeto de democracia. Pois indivíduos não escolarizados têm mais dificuldades em ser autônomos, emancipados, libertos do senso comum e da ignorância. Sobre este assunto o Manifesto trazia:

[...] A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO, 2011, p. 476).

O Manifesto erra ao trazer, falar, sobre obrigatoriedade do ensino com restrições e condicionantes. Esta obrigatoriedade deve ser para todos, sem distinção. Para os indivíduos em idade escolar deveria ser impedido o trabalho. Para os indivíduos que já haviam passado desta idade dita escolar, deveriam ser dadas as garantias de escolarização em ambientes adequados, em períodos alternativos a seus afazeres profissionais. Este condicionante “se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor” não deveria ter ocorrido no manifesto, como o manifesto era uma carta de intenções e de possíveis procedimentos, ele deveria atender a todos e todas sem distinção, nem mesmo de idade. Sejam taxativos, a educação deve ser obrigatória sempre. O educando em idade escolar deve estudar e não trabalhar, tendo como única exceção o trabalho de menor aprendiz, guardado todos os seus requisitos regulamentados pelo nosso ordenamento jurídico. O Manifesto levantava ainda as questões das aptidões psicológicas e profissionais, isto é um pano de fundo para excluir algumas pessoas do convívio escolar. Hoje há muitas discussões sobre inclusão, mas naquele tempo isto não era aceito.

Em outro momento histórico importante desta construção que estamos fazendo, encontra-se o Manifesto⁶ dos Educadores Democratas em defesa do Ensino Público de 1959, foi o segundo e último Manifesto. Este Manifesto como o primeiro foi uma resposta a um momento histórico. Lembrando que o primeiro foi uma resposta à criação do ministério da educação e saúde. Já o segundo foi uma resposta à tramitação no congresso nacional da lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei n. 4.024. O Manifesto de 1959 teve uma participação bem maior de educadores. Começou a contar com políticos, pessoas da sociedade civil que tinham alguma preocupação com a educação pública do país naquele momento.

O filósofo e educador Anísio Teixeira⁷ foi o maior defensor da educação pública democrática entre os signatários dos Manifestos, mas a consistência dele não pode ficar restrita à memória de um documento e de uma circunstância (FREITAS, 2010, p. 52). Teixeira defendia uma escola pública de qualidade. Simultaneamente a ele encontramos o pensamento do filósofo americano John Dewey, para Anísio Teixeira Dewey representava uma possibilidade de democracia para a educação. Dewey influenciou tanto Anísio Teixeira quanto

⁶ O segundo Manifesto era denominado: *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados – manifesto ao povo e ao governo*. Ele é datado de 00 de julho de 1959.

⁷ Partindo-se do pensamento de Anísio Teixeira, teremos o maior defensor deste modelo de educação. Ele defendia, acreditava e propunha uma educação pública: gratuita, obrigatória, universal, laica. Por essa defesa a igreja católica quis a sua excomunhão, lembremos que ele tinha formação jesuítica, e tinha ligação com a igreja. Fortemente influenciado pelo filósofo americano John Dewey, Teixeira foi seu seguidor e tradutor de inúmeras obras.

Paulo Freire. Teixeira defendia o princípio da escola única para todos os brasileiros. Ao constatar que ainda hoje no início da segunda década do século XXI o Brasil ainda não atingiu uma educação para todos os brasileiros, e que um sistema único de educação ainda é um sonho, a proposta de Teixeira é atualíssima.

Teixeira já trazia que a escola pública não deveria ser um instrumento de benevolência de uma classe “superior”, muito menos uma generosidade. A educação é um direito, não importando o seu nível de ensino, e é prestadora de serviços sociais, voltada a todos, principalmente aos menos favorecidos, servís, degradados, submetidos às diversas dificuldades de uma sociedade capitalista. Neste cenário, não podemos esperar do ensino particular o papel do ensino como direito fundamental, como tão bem nos dizia o educador Teixeira: “Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a ‘protegidos’) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las” (TEIXEIRA, 1999, p. 80). O objetivo destes pensadores (os anteriores ao Manifesto e os signatários dos Manifestos de 1932 e 1959), em construir uma educação pública brasileira, não teve o sucesso esperado. Mas sem nenhuma dúvida, foi um marco para a recente história da nossa educação.

Eles levantaram uma questão para que pudéssemos lutar. E essa luta é pela implantação de uma educação pública para a maioria de nossa população. O desdobramento desta causa são as características desta educação pública democrática que estamos desenvolvendo. As discussões posteriores aos Manifestos ganharam força e notoriedade. A necessidade e a vontade em se criar um plano nacional de educação, não foi posta em prática. Mas conseguimos uma lei de diretrizes e bases (LDB de 1961). Tivemos depois, um duro golpe que foi o regime militar (1964-1984). Neste momento a educação foi desfigurada durante décadas. E, finalmente, em 1988 com a nova Constituição Federal brasileira conseguimos garantias educacionais.

Acreditar que só em um sistema educacional democrático, em uma educação formal, através da escola pública, é que se poderá concretizar o direito ao ensino, não só é possível, como está embasado na Constituição, claro não desprezando nenhuma outra forma de ensino ou instrução, mas fazendo uma opção forte e definitiva quanto ao melhor instrumento de garantias. Encontram-se nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal os objetivos que devem nortear a política educacional.

A Constituição Federal brasileira possui diversas normas falando de educação, começa afirmando que a educação é um direito e um dever do Estado,

da família, com a colaboração da sociedade; depois passa a falar em sua função de promotora e incentivadora do pleno desenvolvimento da pessoa humana, do preparo para o exercício da cidadania, mas erra assim como os Manifestos em dar importância para a qualificação ao trabalho. Em uma educação pública democrática as ações da educação, as ações do poder público, devem ter maior relevância quanto à promoção da formação humanista, científica e tecnológica, de todas as pessoas, e não ter preocupações com uma educação voltada para o mercado de trabalho. Colocamos na educação pública um objetivo de qualidade, pois para alcançar a formação de cidadãos autônomos, detentores de discernimento, atores de suas ações e pensamentos; necessitamos de uma educação de qualidade, comprometida com as suas reais possibilidades. Neste sentido Paulo Freire irá contribuir no próximo item, pois ele relatava o que ele pensava sobre a possibilidade de uma educação pública democrática.

Educação pública e a possibilidade democrática freiriana

Traremos neste espaço o educador Paulo Freire como um pensador da educação pública, em suas obras, as indicações de sua opção pela educação pública nem sempre são explícitas. Essas indicações ocorrem com maior intensidade depois de sua passagem pela Secretária de Educação da Prefeitura de São Paulo. Entretanto em seus escritos anteriores ao período destacado, Freire ao citar o que deveria ser uma escola, uma educação, dificilmente poderia estar falando de outras formas de educação do que a pública, nem ao menos das comunitárias e ou confessionais. Em nenhum dos casos seria possível encaixar a sua perspectiva de educação que não seja na educação pública. Entendam bem, não estamos afirmando que as ideias de Freire não podem ser utilizadas em outras modalidades de educação ou ensino, muito ao contrário, elas deveriam e contribuiriam em muito para a formação destes educadores, educandos e suas respectivas escolas.

A utilização do pensamento freiriano humaniza e resgata a identidade de qualquer “categoria” de educação. Enfatizamos que ao falar de educação no pensamento de Freire, ele estava escrevendo, pensando, em uma educação pública popular; escolarizada ou não, mas sempre democrática. Contribuindo para as afirmações anteriores, trazemos Moacir Gadotti, ele conviveu intensamente com Freire e foi companheiro de alguns escritos. Gadotti confirma a possibilidade da preferência de Freire pela educação pública. Gadotti escreve que: “Voltando ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, envolveu-se, na década de 80, na construção democrática da escola pública popular na América Latina” (GADOTTI, 2001, p. 01).

Gadotti ainda tenta resgatar o momento político de Freire, na ocasião de sua passagem pela prefeitura de São Paulo enquanto secretário de ensino. Lembremos que no início da década de noventa, do século passado, Freire enquanto secretário de educação municipal do então governo “Luiza Erundina” de 1989 a 1992, realizou em seus dois anos de secretariado (1989-90), uma formação crítica do professor, a educação de adultos, uma reestruturação curricular e buscou a interdisciplinaridade na educação da capital paulista (GADOTTI, 2001, p. 02). Freire acreditava na educação pública, mas não achava que ela estava sendo o ideal, muito menos, o que ela deveria ser. Ele dizia em uma entrevista ao sindicato dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais em 1989 que:

As forças e o poder reacionários deste país enfermaram a escola pública. A política educacional dos governos militares se orientou no sentido da privatização do ensino, a que correspondia um descaso indiscutível pelo ensino público, representado, também, na falta de respeito à figura da educadora e do educador [...] A escola pública não anda bem, não porque faça parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e insinua que é. A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo (FREIRE, 2005 a, p. 50-51).

Freire ao relatar sobre a “privatização” do ensino por parte dos governantes torna-se muito atual, mesmo que privatizar a educação pública seja um ato ilegal e para muitos impensado. Enfrentamos nesta segunda década do século XXI uma enorme movimentação para este fim. A “privatização⁸” de nossas escolas públicas está sendo pensada e defendida por alguns grupos. Sejam escolas no âmbito municipal (ensino fundamental), estadual (ensino médio e superior) ou federal (ensino superior). Entretanto o pior modelo é o da escola pública já “privatizada” em sua cultura.

Desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 vivenciamos no país uma cultura de formação do aluno para o mercado de trabalho, para que este aluno

⁸ Na questão “privatização” do ensino dois casos estão mais adiantados, existem outros, mas nesta circunstância de privatização do ensino estes estão adiantados. São eles: em São Paulo a privatização do ensino público fundamental (municipal) esta sendo tentada pela empresa NAME - Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino, sediada em Ribeirão Preto/SP; no Rio de Janeiro a privatização do ensino público fundamental e médio (municipal e estadual) esta sendo tentada pelo instituto Ayrton Senna, sediado no Rio de Janeiro/RJ. Nestes dois casos, os argumentos são muito parecidos, ou seja, já que o poder público não tem capacidade de gerenciar o ensino, ele deve repassar para uma empresa privada ou para uma ONG. Estas por sua vez, devem gerenciar este ensino, com os recursos públicos, nos ambientes públicos, com um “pequeno” aumento nos custos para realizar estas tarefas.

no máximo seja um tecnocrata. Mesmo tendo passado mais de oitenta anos, esta perspectiva permanece. Gomercindo Ghiggi contribui para essa discussão ao afirmar que: “o modelo implantado põe a escola a serviço da formação para o mercado, forma(ta)ndo trabalhadores que se entregam e se integram às suas leis” (GHIGGI, 2002, p. 84). Essa visão que o mercado tenta impor em nossa sociedade é perigosa e destrutiva para a democracia. Vislumbramos que para Freire, o espaço escolar seria o local de apreender a ser um indivíduo ético, comprometido com a sua posição no mundo e com o mundo. Como pensar isto acontecendo aonde este espaço é gerido somente pelos interesses individuais e econômicos? Estamos discutindo desde o início deste texto que para uma educação ser eficiente e cumprir o seu papel mínimo, em nossa sociedade ela deve ter alguns requisitos, tais como: ser autônoma, escolarizada, gratuita, independente, laica, obrigatória, pública, de qualidade e universal. Não existindo qualquer direção, interferência ou predominância de grupos econômicos, políticos, religiosos ou sociais. Sem esses requisitos acreditamos que qualquer tentativa de realizar uma educação pública torna-se ao menos discutível, para não se falar que seria insipiente. Contribuem para essa discussão Avelino da Rosa Oliveira e Dirlei de Azambuja Pereira:

[...] buscamos elaborar um projeto de escola pública consciente de suas limitações e possibilidades, mas, substancialmente, capaz de fomentar a estrutura de uma educação realmente de qualidade, que favoreça o surgimento de um novo modelo de sociedade. [...] uma educação de qualidade, à qual nos referimos ao longo deste escrito, se assenta em uma perspectiva de humanização, de formação do pensamento crítico diante das mais variadas situações da vida e, neste sentido, favorece a construção plena da cidadania enquanto movimento capaz de levar os seres humanos a se tornarem sujeitos no desenvolvimento da história, da sociedade. [...] um dos fatores que contribui para esta situação estar da forma com está diz respeito ao fato de haver descaso das classes dominantes para com a mesma. Contudo, Freire atenta para que os educadores e as educadoras progressistas lutem pela escola pública e por sua melhoria (OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 134-136).

Oliveira e Pereira quando trazem que a escola pública deve ter um projeto consciente de suas limitações e de suas possibilidades se aproximam muito do que Freire já dizia muito tempo antes de que a “escola não pode tudo, mas pode alguma coisa”, essa clareza de que a escola não é a salvadora do mundo traz a ela um enorme força de luta e de reconstrução. Freire em outro momento contribui para essa discussão sobre a escola pública não estar bem. Ele pensava: “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola

pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 2008 b, p. 49).

Freire ressalta a necessidade de lutarmos por essa escola pública carente, seja de talentos, de professores por vocação e não pelas circunstâncias da vida, de professores atualizados e bem formados. Pois isto exige investimento e dedicação por toda a carreira deste profissional. Para pensarmos em uma educação pública democrática, necessitamos lembrar a posição de Freire sobre a mesma. Ele acreditava que em uma luta pela escola democrática era necessário um processo progressivo de inserção e abertura da e na comunidade. No pensamento freiriano a dialogicidade é inerente ao humano. No ambiente escolar isto aflora com mais intensidade.

Freire não acreditava que a escola seria a solução de todos os problemas, mas sem ela seria praticamente impossível pensar em uma solução. Freire dizia: “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (FREIRE, 2009, p. 33). Freire falava da comunidade que circunda a escola, que esta deve de certa forma, apropriar-se da escola. Ser parte integrante e pertencente, não para gerir somente, mas para transformá-la numa possibilidade irradiadora de sua cultura, para recriá-la. Nesta perspectiva, Freire trazia:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2008 b, p. 89).

Freire traz aqui uma discussão importante sobre a coisa pública e a coisa privada, e que é necessário exercitar gestos democráticos nestes espaços públicos, pois ao tentarmos utilizá-los enquanto privado, desprezaríamos a sua essência pública, de algo para todos. Para José Renato Polli: “Freire via a escola como espaço possível para a prática educativa que leva em conta a necessidade de buscar elementos radicais de democratização, uma escola capaz de engendrar uma esperança como futuro a ser criado, uma ética universal do ser humano” (POLLI, 2005, p. 59). Neste sentido, Freire acreditava que a

escola pública seria o ambiente propício para as transformações necessárias da realidade que vivemos, pois ao não poder tudo ela pode alguma coisa, e nesta possibilidade ela deve ser um instrumento para a transformação. Ele dizia:

A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação. É nesse sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã. Cabe a educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos possíveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã (FREIRE, 2005 b, p. 203-204).

Freire pensa na educação enquanto forma política. Ele dizia que “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o carácter educativo do ato político” (FREIRE, 1997, p. 23). Na visão freiriana democracia e educação são atos políticos da existência humana. Ele afirmava:

Como educadores e educadoras, não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonharmos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (FREIRE, 2008 b, p. 92).

A coerência do pensamento freiriano passa por muitas provações, não é para humanos passíveis. Ele exige luta e doação ao outro. Licínio Lima comunga da ideia anterior de Freire. Ele acredita que a escola não é democratizável por si só. Para ocorrer a sua democratização será necessário um conjunto de fatores, onde o pertencimento da comunidade local com a comunidade escolar não pode ser desassociado. Ele diz:

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade representam, entre outros, elementos de que depende, também essa democratização [...] (LIMA, 1998, p. 26-27).

O educador Lima, da Universidade do Minho de Portugal, comunga da ideia de Freire quanto à questão da educação pública democrática. Ela deve ser realizada em comunhão entre estrutura organizacional política e comunidade. Freire contextualizou essa questão:

Quando fui secretário de educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido em fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que sendo pública fosse também popular; com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado (FREIRE, 1996, p. 309).

A citação de Freire traz novamente a questão do público e privado como fonte de preocupação para a sua escrita, este embate é histórico no Brasil, vem de muito antes da República, essa confusão entre público e privado causou durante muito tempo e ainda causa o nosso atraso em relação a muitos direitos, e o pior, agrava a nossa crise ética. Freire resgatava o que ele acreditava ser uma educação democrática ao tratar da cidadania. Freire dizia que: “A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela” (FREIRE, 2008 b, p. 119). A educação pública democrática na visão de Freire só existirá no momento que em todos e todas tenham conhecimento e engajamento do seu protagonismo enquanto humanos detentores de direitos e exercitores de seus deveres. Freire ao relembrar o seu momento de secretário de educação na prefeitura paulista, refaz na memória as dificuldades encontradas para tentar convencer da necessidade de uma educação democrática. Freire afirmava que:

Não foram poucas [...] as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professores, ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista. Que isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de pedagogia? (FREIRE, 1996, p. 311).

Freire acreditava que uma educação democrática era necessária. Ele também acreditava ser impossível democratizar a escola sem romper com os

preconceitos arraigados pela sociedade, em que uma casta detenha todos os privilégios, principalmente os intelectuais. Em suas palavras:

Para mim [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres”, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola” (FREIRE, 1991, p. 127).

Freire afirmava categoricamente que democratizar sem romper com preconceitos é um ato estéril, que nunca dará frutos, pois enquanto uma grande quantidade de indivíduos agoniza em sua “ignorância perpetua”, pelo fato de terem nascidos sem as condições mínimas, sem acesso aos bens de consumo, que deveriam ser essenciais a qualquer humano vivente, perdem a sua dignidade, nesse contexto Freire contribui:

A ideologia, cuja morte foi proclamada mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber ‘de experiência feito’ dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. (FREIRE, 1996, p. 311).

Freire acredita ser muito improvável democratizar a escola pública sem o rompimento de ranços históricos que o Brasil possui com a sua dita elite, entretanto ele sempre teve consciência de que para qualquer coisa acontecer, principalmente a democracia, era necessário engajamento, luta e reivindicação dos excluídos e despossuídos. Freire vislumbrava que: “[...] o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola” (FREIRE, 1996, p. 311). Contribui com a nossa construção sobre o que Freire pensava sobre a educação pública a escrita de Ghiggi. Ele afirma que o pensamento de Freire é atual e necessário, pois:

Freire é fundamental para este texto porque, enquanto pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas (atestado de falência da capacidade humana nos humanos), nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propõem referenciar práticas como princípio epistemológico e político (GHIGGI, 2002, p. 35).

Ao pensar uma educação sem certezas absolutas, mas como referencial de práticas políticas Freire contribui com as nossas aspirações do que deveria ser uma educação pública democrática. Freire pensava que: “A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola” (FREIRE, 2001, p. 202). Freire nos mostra claramente que o seu projeto de educação pública pressupõem o termo a sua potência máxima, ou seja, o projeto é coletivo, de todos e para todos, sem exceção, pois essa exceção seria uma das causas da falência deste projeto. Defendemos e acreditamos que Freire corrobora com a afirmação de que só será viável uma educação pública com pertencimento de todos e de todas, com a participação de todas as instâncias, sejam elas pessoais ou institucionais. Nas palavras de Freire:

A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção de dever de cumprir nossas tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador ou educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade como à liberdade dos educandos. Exige de nós capacidade científica, formação permanente, pela qual temos de lutar como direito nosso e clareza política, sem a qual dificultamos nossas decisões. Se a democracia não é obra de uns poucos iluminados e bem intencionados, se não pode resultar da vontade todo-poderosa de uns poucos, a unidade escolar democrática não pode surgir do empenho magnânimo de alguns educadores de boa vontade. Da briga de alguns poucos transformando em muitos e convertendo mães, pais, alunos, zeladores, merendeiras, diretora, coordenadores, sim! (FREIRE, 2001, p. 202-203).

Freire acreditava, tinha convicção de que sem pertencimento não se faz educação pública democrática, não se faz educação de nenhuma forma, pois a partir do momento que a educação não pertence a ninguém ela perde o sentido. Educação não pode estar desconectada do mundo, do convívio dos humanos e da sociedade. Educação existe, pertence e faz parte das nossas relações. Freire pensava a educação pública enquanto um construir, ela não deveria ser dada ou imposta pelo poder público. Nesta construção a comunidade escolar (nisto englobamos todos e todas, do poder público a população que circunda a escola, dos funcionários aos educandos), tudo é parte integrante desta comunidade escolar, que deveria buscar a educação pública democrática em sua essência e grandeza. Freire pensava que:

Uma rede pública pode ir criando em si mesma as condições de ser democrática, na medida em que a sociedade, historicamente, venha experimentando mais democracia, na medida em que o “sabe com quem está falando?” vá desaparecendo até tornar-se uma absoluta estranheza. [...] Uma rede pública pode criar condições de ser democrática na medida em que, mobilizando-se e organizando-se, lute contra o arbítrio, supere o silêncio que lhes esteja sendo imposto e leve o poder arbitrário do governo a conceder. Em qualquer das hipóteses, a luta é indispensável. Jamais, porém, a luta sectária, cega, fundada na inverdade (FREIRE, 2001, p. 203).

Freire em seus escritos, jamais deixou de lado a participação de todos e todas no processo educacional, isto sem dúvida é uma de suas grandezas. Freire ao incluir as pessoas e as instâncias do poder público em um único projeto educacional, permite que esta educação tenha mais chances de acertos do que foi trazido até o presente momento em nossa história educacional. Os signatários dos Manifestos pela Educação de 1932 tinham equívocos ao pensar uma educação pública voltada para alguns, as exceções que eles permitiram em seu Manifesto enfraqueceram o documento e a sua reputação democrática. Mesmo com esses equívocos, os Manifestos tiveram forte influência sobre o pensamento de Paulo Freire. Freire fazia uma proposta educacional com os olhos voltados para as mudanças que os Manifestos pela Educação Nova (1932 e 1959) tiveram. Contudo, Freire não comete o mesmo erro, pois ele ao apresentar a sua teoria educacional dialógica, não só convocava a todos e a todas, sem exceção, para participar, como acreditava que esse projeto só teria sucesso com a participação efetiva da comunidade educacional. Freire ao propor uma teoria educacional dialógica sabia que isso seria demorado e gradativo, ele tinha consciência que o seu projeto era utópico, mas construiu um instrumento para que os adeptos de sua teoria não tivessem um desânimo crônico pelo caminho. Esse instrumento é o inédito viável, ou seja, devemos realizar o que for possível neste momento, deixando para um segundo momento o que não é possível para o agora. Freire com relação à educação pública afirmava que ela era um sonho necessário e real. Em suas palavras:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2005, p. 24).

Diferentemente do que alguns possam pensar Freire não era um sonhador que vivia em devaneios. Freire tinha a real certeza das dificuldades e das mazelas da vida humana, da vida que não teve a oportunidade de se instruir, que ficou longe da educação. Essa realidade foi marcada por muitos anos de escrita e por vivências com humanos de todas as partes do mundo. Freire era um otimista, mas tinha a lucidez digna dos grandes pensadores. Ele dizia: “[...] Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2005, p. 25). Freire hoje faz muita falta para o cenário mundial, acreditamos que neste início de século XXI, as grandes vozes que defendiam a educação pública parecem ter se calado, ao menos foram diminuídas. Não se vislumbra mais tanta empolgação dos pensadores da educação pública de destaque nacional e internacional. O que diminui ainda mais os que falam de uma educação com as devidas características do que deveria ser uma educação pública democrática, em sua essência e aplicação.

Depois deste trajeto buscando entender a educação pública brasileira na contemporaneidade; sua necessidade política; sua possibilidade democrática; chegamos às linhas conclusivas. A educação pública está no discurso de políticos e gestores educacionais, mas esta educação tratada é uma educação privatista, religiosa, gerenciada por interesses privados, tudo o oposto do que se tentou defender neste texto. Os argumentos favoráveis a este modelo de educação são dos mais variados tipos, mas o que mais tem se destacado, efetivamente é o de que o Governo, não importando em qual instância, não tem mais capacidade de gerenciar a educação e por não possuir mais esta capacidade, ele deve repassar os recursos e o gerenciamento para a iniciativa privada, algo impensado para a manutenção de uma educação pública democrática. A educação tem a missão, e por natureza é capaz, de promover: a igualdade, o diálogo e a comunicação entre os indivíduos da sua relação, ou seja: educadores, educandos e comunidade em geral. Esta igualdade se obtém através da colocação dos sujeitos em equivalente grau de discernimento da realidade. Fazendo surgir diálogos onde as manifestações dos sujeitos serão em proveito de si e da coletividade, tendo esclarecimento “suficiente” para estarem a salvo de possíveis manipulações. Uma democracia real exige diálogo. Diálogo entre sujeitos iguais e detentores de direitos.

A educação pública conforme exigiam os signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 teria que ser: autônoma, escolarizada, independente, gratuita, laica, obrigatória, pública, de qualidade e universal. Bem como, a

Constituição Federal brasileira de 1988 tentou garantir ao cidadão. Essas qualidades e qualificações poderiam e deveriam contribuir para o processo de democratização do Estado de direito. Neste texto defendeu-se que necessariamente deve-se buscar na educação pública sua veia emancipatória, seu caráter progressista, sua ação educacional política. Colocando ao ensino público um objetivo de qualidade para alcançar a possibilidade de formar cidadãos autônomos, detentores de discernimento, atores de suas ações e pensamentos.

A finalidade primordial da educação pública deveria residir na sustentação intelectual aos cidadãos de uma nação. Mas o Estado brasileiro não desempenha de forma satisfatória o seu papel. Ainda nos atuais dias, convive-se com uma grande parcela da população analfabeta. Outra parcela significativa com analfabetismo funcional. Sobrando assim uma porção da população alfabetizada. Mas, muitas vezes sem acesso ao ensino superior, degrau final para uma formação mais completa. A educação pública deve permitir a construção crítica da interpretação do mundo. Essa construção deve ser democratizada, ou seja, a todos os indivíduos devem ser dadas oportunidades de acesso ao conhecimento e a informação, para que suas opiniões e demandas possam representar suas vontades livres e conscientes. E que tenham o mesmo grau de importância e relevância, mesmo na condição de sujeitos de realidades, experiências e vidas distintas. O ensino público deveria buscar, contribuir, para a formação dos indivíduos. Mas acaba por não realizar sua função de maneira satisfatória. Pois a política de governo não possui comprometimento real com essa finalidade. Devem-se colocar então a possibilidade verdadeira de formação destes indivíduos. Para que eles possam se tornar: autônomos, discernidos, atores principais dos seus pensamentos e principalmente emancipados.

Referências

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: *Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)*. Maria Elisabeth Blanck Miguel, Diana Gonçalves Vidal e José Carlos Souza Araujo (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2011.

BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: a educação popular como leitura do mundo. In: *Educadores brasileiros*. São Paulo: Segmento, 2010.

BRANDÃO, Zaia. MENDONÇA, Ana Waleska. *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Educação e participação comunitária*. Inovação, nº. 9, 1996 a. p. 305 a 312.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 b.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo. In: *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A educação na cidade*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2005 a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2005 b.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª edição. São Paulo: Centauro, 2008 a.

_____. *Educação e mudança*. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 19ª edição. São Paulo: Olho d'Água, 2008 b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITA, Marcos Cezar. *Anísio Teixeira: a educação da folha contra a raiz*. In: *Educadores brasileiros*. São Paulo: Segmento, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial*. San José: Universidade Nacional da Costa Rica, 2001.

GARCIA, Bianco Zalmora. Diálogo e práxis: presença e ação no mundo e com o mundo na teoria da ação dialógica de Paulo Freire. In: *Ciclo de leituras Paulo Freire*. Márcia Rejania Souza Xavier (org.). Londrina: Humanidades, 2007.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

GHIGGI, Gomercindo. NÓBREGA, Michelle. Leitor do mundo, um mundo em letras. In: *História da Pedagogia*: Paulo Freire. vol. 4. São Paulo: Segmento, Dez. 2010. p. 82-90.

LIMA, Licínio Carlos Viana Silva. *Mudando a cara da escola*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. Educação, Sociedade & Culturas, n. 10, 1998, p. 7-55. <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaes/resumos-10.htm>. Acesso em: 01 ago. 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. VIDAL, Diana Gonçalves. ARAUJO, José Carlos Souza (orgs.). *Reformas educacionais*: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados, 2011.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. In: *Coleção memória da pedagogia*, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. São Paulo: Segmento, 2005.

STRECK, Danilo R. (org.). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

STRECK, Danilo R. Euclides Redin, Jaime José Zitzkoski, (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação*: escola progressiva ou a transformação da escola. 6ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Educação é um direito*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. *Educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

O TRABALHO COMO CATEGORIA SOCIOLÓGICA FUNDAMENTAL:¹ UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO PIBID DE SOCIOLOGIA DA UESC

Marcos Augusto de Castro Peres²

Celina Rosa dos Santos³

Wesley Ferreira⁴

Introdução

A categoria trabalho sempre ocupou um lugar importante dentro da teoria sociológica, pois em todas as culturas, ele se constitui a base da economia, permitindo a compreensão da organização da vida social em todos os aspectos. A sociologia clássica se interessou pelo trabalho, principalmente em sua versão industrial, que adquiriu status fundamental na sociedade moderna. Contudo, a chamada “pós-modernidade” inaugura a fase histórica na qual é possível se questionar a centralidade do trabalho na sociedade. As mudanças que ocorreram na esfera do trabalho a partir da crise estrutural do capitalismo, do Estado, do sistema taylorista/fordista de produção e seu conseqüente declínio e o surgimento de um novo setor produtivo calcado nas novas tecnologias da informação e da comunicação, na automação de base microeletrônica, passariam a marcar a identidade da sociedade pós-moderna (PERES, 2004).

Tendo por base este cenário, pretendemos nesse estudo, que integra as ações do CAPES/PIBID de Sociologia da UESC, compreender a importância da categoria trabalho a partir da observação da própria realidade social local, retratada por meio de um levantamento de dados sobre os setores econômicos primário, secundário e terciário no município de Ilhéus-BA. Deste modo, o objetivo geral deste estudo está em compreender a importância do trabalho na teoria sociológica, a partir da observação da própria realidade social local,

¹ Artigo apresentado no VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia e VI Seminário de Estágio de Sociologia da UEL: “O lugar do estágio, dos laboratórios de ensino e dos programas de incentivo à docência na formação de professores de Sociologia do Paraná”, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 21 e 22 novembro 2013.

² Professor Adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Coordenador do PIBID de Sociologia. Contato: marcosacperes@gmail.com

³ Professora de Sociologia do Colégio da Polícia Militar de Ilhéus (CPM). Supervisora do PIBID de Sociologia. Contato: celinaarosasantos@gmail.com

⁴ Discente de Licenciatura em Ciências Sociais da UESC. Bolsista do PIBID de Sociologia. Contato: wefs@outlook.com

através de levantamento de dados sobre os setores econômicos primário, secundário, terciário e grandes projetos de investimentos econômicos em Ilhéus para exibição no III Seminário Baiano do PIBID do Instituto Anísio Teixeira (IAT), ocorrido em agosto de 2013, na cidade de Salvador-BA.

Como objetivos específicos deste estudo, apontamos os seguintes: aprofundar a análise sociológica sobre a categoria trabalho; compreender a forma de organização social do trabalho; identificar como ocorre o processo de divisão social do trabalho; analisar a inserção dos indivíduos, principalmente dos jovens no mercado de trabalho; verificar qual a imagem e as expectativas que determinados segmentos do mercado de trabalho possuem da sua própria ocupação; identificar como se dá a alternância no mercado de trabalho, em determinados segmentos profissionais.

As diferentes concepções de trabalho

O trabalho ocupa grande parcela da nossa vida e se constitui em uma das principais atividades diárias. Durante a antiguidade e até o advento do capitalismo ele foi associado à idéia de tortura ou era visto de uma forma negativa. No entanto, a partir da modernidade e da instalação do capitalismo, o trabalho ganha uma positividade, pois, além de fazer funcionar a máquina capitalista e se tornar uma mercadoria, como diria Karl Marx (TOMAZI, 1993), ele possibilita aos trabalhadores assalariados o consumo não só de mercadorias básicas para a sobrevivência, mas também o consumo como distinção social, como status, como fonte de identidade. Mas o mercado de trabalho mudou e está mudando a cada dia, graças ao processo de reestruturação produtiva em escala global que, através de inovações tecnológicas no processo de trabalho e de produção, passaram a exigir cada vez mais trabalhadores com outras competências e habilidades, diferentes da fase taylorista/fordista.

Neste sentido, analisar o trabalho é também compreendê-lo nos seus aspectos histórico e, conforme apontado por Tomazi (1993, p. 41) o trabalho em sociedades tribais não era visto da mesma maneira como na nossa sociedade atual. Nestas sociedades, não há um mundo do trabalho, ou seja, o trabalho não possui um valor em si, pois ele faz parte dos ritos, mitos e está ligada aos sistemas de parentesco, às festas, às artes, enfim a toda vida social,

econômica e religiosa. Já nas sociedades antigas, como a sociedade grega, o trabalho era considerado uma atividade indigna, reservado apenas aos escravos e as mulheres no espaço doméstico. Quanto aos considerados cidadãos, a estes era reservado a atividade política, ocorrida na esfera pública. Segundo Hannah Arendt (apud TOMAZI, idem) o trabalho na Grécia era dividido em *labor* – atividade baseada no esforço meramente físico, voltada apenas para a sobrevivência do corpo e de forma passiva e submetida ao ritmo da natureza, *poiesis* – atividade de fabricar ou criar algum objeto com o uso das próprias mãos, e *práxis* – atividade que tem o discurso como principal instrumento e próprio daqueles que tinham melhor condição e status social, ou seja, dos que possuíam o estatuto de cidadão.

Com a decadência da escravidão e da passagem desse modo de produção para o regime feudal, ocorreram algumas mudanças na organização do trabalho, sem, no entanto, mudar a visão negativa do mesmo. De acordo com Tomazi (2007, p. 39), havia os que trabalhavam e os que viviam do trabalho alheio. Era comum o regime de servidão, mas estes não eram tratados como os escravos, pois gozavam de um pouco mais de liberdade e tinham o direito ao usufruto da terra. Eram os camponeses e servos que produziam, não apenas para si mesmos, mas também para as outras classes como a nobreza e o clero. Segundo a concepção feudal, com base na mentalidade religiosa cristã católica, o trabalho era uma maldição, um fruto do pecado original e, por este motivo, deveria acontecer apenas na quantidade necessária à sobrevivência. Ou seja, o trabalho não tinha um valor em si mesmo e não era visto de maneira positiva.

No entanto, com as mudanças estruturais na sociedade medieval, através das Revoluções burguesas e, principalmente da Revolução Industrial e o advento do capitalismo, o trabalho passa a ser valorizado. Primeiramente ocorre uma separação entre os meios de produção e os trabalhadores, que, ao se verem sem condições de sobrevivência resolvem vender o único bem que lhe resta que é a força de trabalho. O trabalho torna-se então uma mercadoria que pode ser vendida e comprada no mercado de trabalho e, por isto mesmo, desvaloriza-se e se reifica, ao mesmo tempo em que é envolto em um discurso de que é o melhor meio para se alcançar a felicidade. Aliás, como Weber (2007) já salientava, ocorre uma extrema valorização do trabalho, graças ao *ethos* protestante calvinista que reconhece a atividade laboral como forma de alcançar o reino dos céus.

Considerações Finais

Depois do debate teórico e das pesquisas empíricas e de dados, os alunos compreenderam o cenário do mercado de trabalho em Ilhéus, as principais ocupações, as principais dificuldades em conseguir um emprego, os setores que mais empregam e, desta forma, podendo até mesmo orientar suas escolhas profissionais com base neste aprendizado. Interessante notar que a categoria trabalho continua central na sociedade ilheense. O depoimento dos entrevistados coloca o trabalho como elemento principal de realização pessoal, possuindo importância decisiva na integração com a coletividade e na ascensão social dos indivíduos, bem como na formação da sua própria identidade. Contudo, notou-se que a ideia de trabalho produtivo é a que predomina no entendimento dos entrevistados, e não a noção de trabalho compreendida numa dimensão mais ampla (labor), ou seja, das atividades fundamentais para a manutenção da vida humana. Uma hipótese que pode ser levantada é a de que a cidade de Ilhéus não tenha se transformado ainda no que podemos chamar de “sociedade pós-moderna”, pelos seus baixos índices de desenvolvido industrial, tecnológico e de urbanização, preservando um contexto sociocultural e econômico fortemente marcado pelo patriarcalismo/patrimonialismo, herança das épocas áureas da produção e exportação do cacau nas primeiras décadas do século XX.

A compreensão do termo trabalho remete aqui em muitas ocasiões ao trabalho agrícola, que ainda é bastante representativo na região sul do estado da Bahia, conhecida tradicionalmente como “zona cacaeira”, bem como em toda a região Nordeste do país, sendo em muitas localidades a agricultura a atividade predominante. Isso desmistifica a ideia distorcida de que o Brasil é um país industrializado e que já superou a sua condição histórica de economia agrícola. A questão do trabalho surge ainda como um dos principais motivadores da impossibilidade de estudar. Nos depoimentos ficou perceptível que um dos principais motivos que teriam contribuído para o não acesso desses alunos à escola foi uma infância marcada pela dura realidade de exploração do trabalho infantil, em que viviam, já que muitos começaram a trabalhar aos 12 e 13 anos de idade, para contribuir com o sustento da família sendo então privados do direito a educação. Arelado a essa realidade de exploração soma-

se a ausência de escolas no campo. Foram produzidos vídeos constando as entrevistas realizadas, nos quais os alunos procuraram gravar os depoimentos dos profissionais e debater as temáticas levantadas. Os resultados deste estudo foram apresentados em forma de pôster no III Seminário Baiano do PIBID do IAT de 2013. Os vídeos também foram disponibilizados na internet, através do site *YouTube*.

Referências

BRYM, Robert (et. al.). *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

COMPARATO, Bruno Konder. *Sociologia geral*. vol. Único. 2ª. Ed. – São Paulo: Escala Educacional, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERES, Marcos. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível toyotista: novos desafios e velhos dilemas. In: *Revista Intellectus*, vol. 2, nº. 2, 2004. Disponível em: www.unopec.com.br/revistaintellectus. Acesso em: 10 out. 2013.

TAKAGI, Cassiana. *Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. Dissertação (mestrado). FE-USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-124236/>. Acesso em 10/10/2013.

TOMAZI, Nelson Dacio et al. *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

_____. *Sociologia para o Ensino Médio*. 1ª ed. São Paulo: Atual, 2007.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

A FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO COMO TEMA PARA FORMAÇÃO DOCENTE

*Marcela de Oliveira Nunes¹
Mariana de Fátima Guerino²*

Introdução

A recente pesquisa *Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) - Tolerância social à violência contra as mulheres* realizada e divulgada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA³, traz à tona o fenômeno do machismo no Brasil. Os 58,5% dos entrevistados concordaram totalmente ou parcialmente com a frase “Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros”. Diante dessa realidade objetiva, como abordar a condição feminina brasileira e o próprio machismo a partir dos conteúdos escolares vigentes? Na prática docente, as temáticas pertinentes à disciplina de Sociologia, carecem de formação comprometida com o coletivo que as envolvem, além de estarem em consonância com as problemáticas presentes na contemporaneidade. As Diretrizes Curriculares da disciplina de Sociologia estabelece entre seus conteúdos estruturantes o eixo: Trabalho, Produção e Classes Sociais, em que se vislumbra a possibilidade de abordar em sala de aula a temática do machismo e suas interfaces com o trabalho no modo de produção capitalista, articulando suas conexões históricas à feminização do trabalho.

Partindo desse eixo, é possível abordar sociologicamente o debate de temas contemporâneos: trabalho feminino, violência doméstica, assim como os variados índices relativos ao assunto, de modo que a abordagem seja ampliada para as múltiplas dimensões da vida dos educandos, possibilitando o alcance da expectativa presente nas Diretrizes: “Espera-se que seja constante o exercício do estranhamento que leve os educandos a desnaturalizar (pré) conceitos sobre os fenômenos sociais, compreendendo-os como construções históricas, passíveis de sofrerem transformações” (PARANÁ, 2008, p. 94).

Um dos princípios da formação docente, seja ela inicial ou continuada, é propiciar aos professores novas formas e metodologias de abordar os conteúdos clássicos e possibilitar o acesso e as ferramentas para que se

¹ Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Educação pela UEL. Contato: marcela_mon@hotmail.com

² Mestre em Educação pela UFMT. Contato: mariana.csociais@gmail.com

³ O Instituto divulgou os dados no dia 27 de março de 2014.

apropriem e mobilizem conteúdos, teorias e temas contemporâneos. Para tanto, acreditamos que as análises aqui presentes auxiliarão os docentes em suas reflexões, com vistas à uma educação de qualidade⁴, condição esta que perpassa pela reflexão acerca da formação docente. Na tentativa de contribuir com a área, o presente trabalho lança alguns apontamentos a respeito da feminização do trabalho, traçando um panorama histórico da atuação das mulheres na produção capitalista, especialmente, no início do século XX, onde se verifica um alargamento das lutas em torno da igualdade entre gêneros, estimuladas pelas reivindicações em curso nos anos 1960. Busca-se, a partir desse contexto, compreender a feminização do trabalho em tempos de reestruturação da produção capitalista, onde diferentes mecanismos foram viabilizados para que as mulheres atuassem no mercado de trabalho. Contudo, cabe pensar se tal fenômeno decorre do processo de emancipação e conquista de direitos das mulheres, ou, do próprio interesse do capital nessa força de trabalho a ser explorada.

A feminização do trabalho nos séculos XX e XXI

O início do século XX foi marcado por profundas transformações, grande parte em função das mudanças decorrentes da Primeira e Segunda Guerra Mundial, que deram novas dimensões ao espaço público e aos papéis desempenhados por homens e mulheres. Com a saída dos homens dos postos de trabalho para participarem dos exércitos, as mulheres passam a substituí-los em ocupações e espaços antes inocuados (conduzindo bondes, trabalhando nas usinas metalúrgicas, lavrando e cuidando dos animais, etc.). Essas duas grandes guerras revelam aspectos importantes acerca do trabalho feminino, constata-se uma dinâmica de reposicionamento das mulheres ao ambiente doméstico após a I Guerra (1914-1918) e, posteriormente, suas atividades na indústria bélica, nos meios de comunicação, na enfermagem, assim como no *front* de batalha na II Guerra (1939-1945), suscitando questionamentos relativos à mulher na sociedade. Nesse contexto, a obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo* (1949) desconstruía o mito da “natureza feminina” e negava a existência de um “destino biológico feminino”. Para Beauvoir (1990, p. 268) “a feminilidade não é uma essência nem uma natureza: é uma situação criada pelas civilizações a partir de certos dados fisiológicos”, tal assertiva posicionava a discussão de gênero e, conseqüentemente, do próprio machismo numa perspectiva sócio-

⁴ Acreditamos que a qualidade na educação estabelece intrínseca relação com os direitos sociais. Análises que se dedicam a estudar o caráter complexo e polissêmico dessas categorias podem ser encontrados em Silva, 2009; Oliveira e Araújo, 2005; Ferraro, 2008; Cury, 2002.

histórica. Sua obra causou um grande impacto entre os diferentes segmentos intelectuais, trazendo contornos mais definidos ao movimento Feminista, como também subsidiando a chamada Revolução Sexual⁵.

Com efeito, variados setores da intelectualidade se posicionaram, por exemplo, a advertência oriunda da ala conservadora, uma vez que alguns capítulos foram dedicados à sexualidade feminina, assunto esse que trazia em suas entrelinhas a indagação dos padrões morais impostos, como também os segmentos da esquerda, que acusavam a obra de desviar o foco da questão essencial do capitalismo: a luta de classes. Nas relações capitalistas de produção da época, o cenário econômico europeu estava subordinado à produção industrial automobilística, carro chefe do desenvolvimento capitalista e do pós-guerra, marcado pelo modelo tradicional de indústria. Em virtude disso era comum a existência de grandes contingentes de trabalhadores, decorrente da concentração de força de trabalho e dos procedimentos adotados na produção, uma integração entre Fordismo e Taylorismo⁶. Comparativamente, a quantidade de mulheres nesses setores era irrisória em relação ao número de homens, porém eram indícios da inserção da força de trabalho feminina em demais setores produtivos.

A participação do Brasil neste modelo de desenvolvimento ocorreu de forma particular ao longo das décadas de 1950 a 1970, com estratégias de desenvolvimento a fim de promover a industrialização, com ênfase na produção têxtil, voltada à substituição de importação no propósito de alcançar o crescimento econômico. Nesse período, emergiram no país, estudos⁷ sobre a

⁵ Paralelamente às lutas dos anos 1960 (Movimento de Maio de 68 em Paris, a Primavera de Praga na Tchecoslováquia, os Black Panthers, o Movimento Hippie e os movimentos de resistência contra as Ditaduras da América Latina), constituiu-se um significativo questionamento acerca da sexualidade: a pílula anticoncepcional passa a ser comercializada, a virgindade como valor essencial das mulheres para o casamento começa a ser amplamente questionada, e para uma parcela da sociedade Ocidental o sexogradualmente passar a ser interpretado como fonte de prazer e não apenas destinado à reprodução da espécie humana.

⁶ A forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século [XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões [...] compreendemos o fordismo como o processo de trabalho que, junto com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo deste século. (ANTUNES, 2010, p. 24-25).

⁷ Esses estudos tiveram início com a tese defendida por Heleieth Saffioti no final dos anos 1960 intitulada *A mulher na sociedade de classes*, a qual tinha como preocupação a análise da opressão da mulher nas sociedades patriarcais. O eixo dessa pesquisa é a obra de Engels *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado (1884)*, onde o autor relaciona de maneira intrínseca a mulher enquanto propriedade privada do homem no contexto das relações capitalistas de produção.

vida das operárias, das camponesas, das empregadas domésticas, com enfoque nas condições das mulheres trabalhadoras em relação às variadas formas de violência por elas sofridas. Tais pesquisas destinavam-se a denunciar e problematizar o fato de que as mulheres das classes trabalhadoras eram mais oprimidas que as outras, ou seja, as mulheres burguesas; ao mesmo tempo compartilhavam da perspectiva de que havia uma mesma opressão exercida sobre todas as mulheres, independentemente do lugar ocupado na produção, pois todas, de forma generalizada, eram violentadas pela ideologia patriarcal.

Compreende-se, todavia, que para além do gênero, outra condicionante perpassa a situação laboral feminina, que é a questão de classe, pois são as mulheres pobres que adentram o espaço da fábrica assumindo os postos de trabalho mais precarizados, ao passo que as mulheres da classe burguesa, restringiam-se ao ambiente doméstico, protegido do mundo público. Conforme indicam os estudos de Heleieth Saffioti (1982), o Censo Industrial de 1960 revelou a hegemonia da indústria têxtil na absorção de força de trabalho feminina, sendo, inclusive, o setor que mais empregava mulheres. Contudo, com o passar do tempo o índice apresenta uma significativa redução, o que decorre do incremento tecnológico injetado na indústria, e da necessidade de organização da produção, em que os cargos de mestres e contramestres não chegavam a representar a presença de 1% de mulheres⁸. A mesma autora afirma:

Qualquer que seja, pois a fonte de dados que se utilize, as evidências são muito grandes no sentido de mostrar que a transformação das empresas artesanais em empresas fabris modernas constitui fonte de expulsão da mão-de-obra feminina, que, em geral, vai se localizar nas ocupações desenvolvidas a domicílio ou nas funções subprivilegiadas do baixo terciário. Em ambos os casos, essas mulheres situam-se à margem dos benefícios sociais distribuídos pela generalização das relações capitalistas de produção. Essas mulheres integram os imenso contingentes de costureiras, bordadeiras, cerzideiras, tricoteiras, crocheteiras, para nada dizer sobre as demais ocupações desempenhadas em caráter autônomo e de empregadas domésticas, que, somadas, atingiam em 1970 mais de 50% da PEA feminina. (SAFFIOTI, 1982, p. 122).

⁸ A utilidade das mulheres nesse caso, assim como na I e II Guerra Mundial se torna obsoleta e substituível pela força de trabalho masculina, sendo aos homens atribuídas maior aptidão em cargos de comando/chefia, bem como adaptados ao uso de tecnologias que progressivamente se incorporam à produção. No entanto, sabe-se que esta é uma construção social, ao passo que nas relações concretas de manutenção da existência, as mulheres, em consequência desse processo, buscam espaços de trabalhos possíveis, como aqueles relativos ao cuidado, à limpeza, à organização, configurando, igualmente, outra construção social, frente ao trabalho feminino.

Historicamente o Capitalismo em seu desenvolvimento absorve diferentes setores à produção (BEBEL, 1977), como foi o caso da mão de obra infantil e feminina durante a Revolução Industrial, uma vez que a introdução da maquinaria secundarizou o papel da força física no processo produtivo. Da mesma forma que há essa absorção, pode ocorrer, como mencionado, a expulsão de enormes contingentes de trabalhadores, como exemplo, as mulheres na indústria têxtil brasileira. Ou seja, a dinâmica do capital orienta e define as relações de trabalho de acordo com as especificidades históricas em pauta, e nesse lapso, complexas relações se desdobram, dentre elas, o próprio trabalho feminino. Nesse sentido, ao abordar a temática em sala de aula, os professores devem atentar-se à complexidade que envolve as minorias, incluindo as mulheres, no quadro produtivo da sociedade de classes.

Uma outra face da organização capitalista pode ser discutida a partir do fato de que a perda do emprego formal é seletiva, ou seja, implica fatores transversais à condição de ser do trabalhador – raça, idade, sexo, cultura, língua – determinantes na situação de desemprego. Os mais vulneráveis são jovens, mulheres, idosos e minorias, segmentos sociais que têm o desemprego agravado por outras tensões sociais propiciadas pela cultura e posição que ocupam na estrutura da sociedade. (PARANÁ, 2008, p. 83-84).

Reflexos dessa lógica adentram o século XX, trazendo consigo alterações profundas no que diz respeito às relações de produção até então vigentes. Porém, apesar dos rearranjos sociais ocorridos no século de referência, Harvey (2012, p.117) alerta para a necessária compreensão da manutenção das regras básicas do modo capitalista a “operar como forças plasmadoras invariantes do desenvolvimento histórico-geográfico”. A reestruturação da produção capitalista, não inaugura um momento histórico novo, mas, sobretudo, reafirma e reconstrói sua hegemonia. Dentre inúmeras conceituações dessa dinâmica particular, compreende-se que ela se constitui enquanto um;

Processo de reorganização do sistema capitalista mundial, desencadeado a partir dos anos 1970 como resposta à crise que o abalou. Compreende transformações profundas nos processos de trabalho e produção, na estrutura das empresas, na redefinição do papel do Estado, na desregulamentação das relações entre capital e trabalho e na inovação tecnológica de base microeletrônica. Essas transformações se articulam e se combinam de modo particular em cada contexto histórico, traduzindo o poder de negociação dos agentes econômicos, sociais e políticos envolvidos no processo. (BAUMGARTEN; HOLZMAN, 2011, p. 315).

No Brasil, o Estado de cunho Neoliberal⁹ deu o tom das mudanças de rearranjo produtivo, no interior das especificidades históricas do país¹⁰, a partir dos anos iniciais da década de 1990, sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello, como nos explica Giovanni Alves;

Na virada para a década de 1990, as reformas neoliberais implementadas a partir do governo Collor e o cenário macroeconômico (recessão ou baixo crescimento da economia num contexto de intensa reestruturação industrial, juros elevados e abertura comercial com a intensificação da concorrência intercapitalista), contribuíram para a constituição de um cenário de degradação do mercado de trabalho com alto índice de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos (2009, p. 190).

As relações de trabalho no país, portanto, se fazem subsumidas a essa esfera. As mulheres que antes ocuparam postos de trabalho no setor industrial, com a reestruturação se voltam ao setor de serviços. No que tange à atividade feminina, o Censo de 2010 mostra que 92,7% dos serviços domésticos são realizados por mulheres. Em seguida, o setor com maior presença da força de trabalho feminina situa-se na educação, com 75,8%. Em terceiro lugar, nota-se a presença de 74,2% de mulheres atuando na área da saúde. Em comparação, a força de trabalho masculina concentra-se em quatro setores, totalizando 60,1% na produção nacional: agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura apresentando 17,5%; comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas com 17,1%; indústrias de transformação com 13,3%, e finalmente 12,2% da força de trabalho masculina voltada à construção. Sobre essa divisão sexual do trabalho Hirata esclarece;

Notou-se um crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto nas áreas formais quanto nas informais da vida econômica, assim como no setor de serviços. Contudo, essa participação se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis, como tem sido o caso

⁹ [...] uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direito de propriedade individuais e para assegurar, se necessário, pela força, o funcionamento adequando dos mercados. (HARVEY, 2005, p.12).

¹⁰ Sobre esse assunto ver: ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva. Ensaios de Sociologia do Trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

na Ásia, Europa e América Latina. As pesquisas realizadas por economistas feministas indicam claramente essa tendência. Trata-se de um dos paradoxos da globalização, este aumento do emprego remunerado acompanhado pela sua precarização e vulnerabilidade crescentes (2001, p.143).

De acordo com o IBGE, no ano 2000 somente 35,4% das mulheres estavam ocupadas, em 2010, o número subiu para 43,9%. O que significou alta de 24% na década, contra 3,5% dos homens, explicado pelo já alto nível de ocupação masculina de 63,3%. Esse avanço ocorreu de forma desigual, pois em qualquer tipo de trabalho, a mulher é menos remunerada, e a diferença aumenta de forma progressiva conforme o maior nível de escolaridade. Sobre a divisão sexual do trabalho no âmbito mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) afirma:

Não importa quão alto é o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano): na Islândia (país de maior IDH) ou em Serra Leoa (país de pior IDH do ranking de 179 nações), as mulheres têm salários menores do que os homens. É isso que diz a edição de 2008 da MPG (Medida de Participação Segundo o Gênero), indicador que mede a participação feminina em cargos legislativos, de alto escalão e de gerência, e calcula a diferença entre o salário dos homens e das mulheres. Há países em que a diferença de renda entre gêneros é bem menor do que em outros, mas em todos os homens ganham mais.

Mesmo com todo o debate acerca da “emancipação feminina”, a inserção e manutenção das mulheres no âmbito do trabalho ocorrem por meio de um trabalho desqualificado e de baixa remuneração. Determinadas atividades laborais estão historicamente vinculadas a feminização, perspectiva que associa o gênero feminino às específicas habilidades. No Brasil esse processo fica ainda mais evidente, há uma feminilização em áreas vinculadas aos serviços, como Comunicação, Educação, Humanidades e Saúde, enquanto a parcela masculina permanece vinculada a demais setores. Por exemplo, a ocupação maciça de mulheres nas atividades correlatas ao ambiente doméstico (empregada doméstica, monitora/educadora infantil e cuidadora/enfermeira), numa estreita relação entre o feminino e a submissão/sujeição ao masculino, já que as mulheres, majoritariamente, não ocupam cargos proeminentes nos setores produtivos.

Considerações Finais

Diferentes mecanismos foram propiciados para que as mulheres atuassem no mercado de trabalho, porém, tal fenômeno não decorre estritamente do processo de emancipação e conquista de direitos das mulheres¹¹ - não se descarta a importância do mesmo - e sim pelo próprio interesse do capital nessa força de trabalho que pode ser explorada;

La aspiración de La mujer a um ofício autônomo y a la independencia personal La reconoce, hasta cierto grado, como algo justo, La sociedad burguesa, lo mismo, que La aspiración de los obreros a La libertad de movimiento, La razón principal de esta complacencia estriba em los intereses de clase de la burguesia. La burguesia necesita la completa liberación de las fuerzas de trabajo masculinas y femeninas a fin de poder desarrollar al máximo La producción (BEBEL, 1977, p.167).

O capital apropria-se dessas lutas emancipatórias, haja vista o interesse em explorar ao máximo a força de trabalho feminina e masculina, e por que tais lutas representam avanços somente na esfera da emancipação política e não permitem a efetiva emancipação humana. A emancipação política está ligada intrinsecamente à constituição dos direitos, tornando os indivíduos juridicamente livres, os quais constituem entre si relações de “igualdade” que viabilizam o contrato de compra e venda da força de trabalho. Já a emancipação humana pressupõe a libertação dos indivíduos de toda a opressão, pois somente com a superação da propriedade privada, da exploração e da alienação, eles se tornarão plenamente livres.

Somente podemos pensar que a emancipação política é uma etapa histórica no caminho da emancipação humana no preciso sentido de que o comunismo apenas pode vir a ser a partir do patamar do desenvolvimento das forças produtivas possibilitado pelo capitalismo. Mas não há qualquer sentido, nos termos colocados por Marx, considerar que a radicalização da emancipação política possa realizar o milagre de convertê-la em mediação para a emancipação humana (LESSA, 2012, p.09).

Reitera-se a importância das ações desenvolvidas pelo movimento feminista, por trazer visibilidade às questões de gênero, fomentando

¹¹ A Equal Pay Act foi instituída em 1970, em decorrência de uma grande mobilização realizada pelas mulheres trabalhadoras da Inglaterra. Tal lei garante a igualdade nos termos e condições de emprego entre homens e mulheres.

variados debates, ancorados em diferentes matrizes teóricas, assim como, são reconhecidas as lutas travadas no âmbito do trabalho. No entanto, salienta-se que a feminização e a precarização da força de trabalho feminina só serão efetivamente eliminados com a superação da sociedade capitalista, e de uma nova maneira de compreender a mulher e as relações de trabalho. Para além dos elementos aqui pontuados, há que se considerar a dimensão política dos professores sobre a leitura da realidade, de sua própria formação e dos encaminhamentos oriundos dessa reflexão no cotidiano dos educandos. Nesse sentido, é preciso que: “o professor saiba articular os saberes de forma significativa desdobrando uma visão de totalidade e não fragmentação, de completude e não de dimensão lacunar, de participação e não de isolacionismos de ações” (LIMA; BARRETO; LIMA, 2007, p. 94).

Referências

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de Sociologia do trabalho*. Londrina: Práxis, 2007.

_____. *Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial*. Revista Katálisis, Florianópolis, v. 12, nº. 2, 2009.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

BAUMGARTEN & HOLZMAN. *Reestruturação Produtiva*. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BEBEL, A. *La mujer y el Socialismo*. Espanha: Akal, 1977.

CURY, C.R.J. *Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença*. *Cadernos de Pesquisa*. 2002.

FERRARO, A. R. *Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?* *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2008.

HARVEY, D. *O neoliberalismo*. Histórias e implicações. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *A condição Pós Moderna*. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2012.

HIRATA, H. *Globalização e divisão sexual do trabalho*. Campinas: *Cadernos Pagu*, 2001.

LESSA, S. *Emancipação política e a defesa de Direitos*. Disponível em: http://www.sergiolessa.com/artigos07_08/emancipacao_dirt_2008.PDF. Acesso em: 10 de out de 2012.

LIMA, P. G.; BARRETO, E. M.G; LIMA, R. R. Formação Docente: uma reflexão necessária. *Educere et Educare*. Vol. 2. Nº. 4. 2007

OLIVEIRA, R.P; ARAÚJO, G.C. Qualidade no ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. 2004.

PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica/Sociologia*. 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. *O trabalho da mulher no Brasil*. Perspectivas. São Paulo, 1982.

SILVA. M. A. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, nº. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 maio 2011.

ENTRE HISTÓRIAS, O ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS EPISTEMOLOGIAS FEMINISTAS: ALGUMAS REFLEXÕES¹

Lígia Wilhelms Eras²

Introdução

Os problemas educacionais contemporâneos passam pelo entendimento da categoria sujeito e o que tem denotado a sua experiência em torno do tempo, do espaço, das corporalidades, das experiências sociopolítico-culturais, sexuais e intelectuais em que o principal desafio teórico e epistemológico dentro do contexto sociológico e o de permitir que as novas configurações do conhecimento se afastem do primado da história única: a pluralidade prevalece e inovações no espaço de formação acadêmica e escolar podem acontecer. A perspectiva deste trabalho será pela via da análise sociohistórica/bibliográfica dos estudos feministas e suas contribuições ao debate acerca do Ensino de Sociologia no Brasil e a formação no ensino secundário e dos professores de Sociologia - a partir das contribuições da epistemologia feminista que permeia o pensamento social, a educação e a cultura contemporânea.

Assim em uma polifonia de vozes – torne mais próximos e compartilhados e fecundos à dinâmica do Ensino de Sociologia – no Bacharelado e na Licenciatura – como formas de compreender as dinâmicas sociais e educacionais, os desafios teóricos e epistemológicos inscritos na escola e que podem ser refletidos pelo ensino de Sociologia. Deste modo, a marca dessa atuação intelectual, especialmente dentro do feminismo foi uma das demonstrações da forma como a modernidade se instaurou historicamente, culturalmente e politicamente com referências determinadas e únicas sobre a representação de um mundo legitimamente masculino, banindo espaços de ação e de entendimento da história e das possibilidades sociais das mulheres nesta produção. Para tanto é preciso enfrentar as marcas do patriarcado também dentro do complexo acadêmico e educacional uma vez que houve uma presença contínua de homens de ciência e que vem sofrendo transformações

¹ Artigo apresentado ao VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia e VI Seminário de Estágio de Sociologia da UEL: “O lugar do estágio, dos laboratórios de ensino e dos programas de incentivo à docência na formação de professores de Sociologia do Paraná”, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 21 e 22 novembro 2013.

² Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES/REUNI. Contato: ligiaveras@hotmail.com.

com o ingresso mais ampliado de mulheres nesse universo de trabalho. As práticas dos estudos feministas também se deparam com as resistências para duas ordens de análises que tem demarcado a prática científica: a) Entre a teoria e a prática e o sentido da teorização da prática; b) as dúvidas e o criticismo empiricista diante dos modelos de análises femininos. É importante notar que para a construção e a inovação na produção de conhecimentos, as teorias feministas já incorporaram há muitos anos a prática da leitura e do debate abertos com as mais diferentes vertentes das teorias sociológicas clássicas e/ou contemporâneas e/ou demais eixos temáticos, o que permite que a mesma esteja bastante habilitada para o debate e que lidere questionamentos sobre a necessidade da acolhida de novas temáticas de pesquisa na agenda da pesquisa sociológica como uma necessidade de inquietação para o novo, inclusive no que diz respeito ao conhecimento do espaço escolar.

Mas quais são as distinções e as lutas aqui presentes da inserção das discussões educacionais no campo acadêmico? Qual tem sido o papel das Ciências Sociais e das intelectualidades na apreensão do plural e das contendas das questões educacionais dentro desse campo acadêmico sociológico? A Educação constitui-se como um dos problemas globais de destaque na atualidade. No contato com as teorias feministas se percebe como prioridade central a compreensão de uma história diferente da imposição do primado da história única. De praticarmos uma polifonia de vozes – que torne mais próximos e compartilhados a dinâmica do Ensino de Sociologia – no Bacharelado e na Licenciatura – como formas de compreender as dinâmicas sociais educacionais e os desafios teóricos e epistemológicos impostos ao ensino de Sociologia. A perspectiva desta análise será pela vida dos estudos feministas e suas contribuições no debate acerca do Ensino de Sociologia no Brasil e a formação no ensino secundário e dos professores de Sociologia - a partir das contribuições da epistemologia feminista que permeia o pensamento social, a educação e a cultura contemporânea.

O tempo, o espaço, as experiências na contramão da história única: contribuições epistemológicas dos estudos culturais, teorias feministas e pós-colonialistas quanto aos novos sujeitos sociais

Nas teorias feministas, dos estudos culturais e pós-colonialistas vemos um esforço teórico de além de apreender e discutir os fenômenos ligados à cultura e a dominação, há um intenso trabalho de busca por posicionamentos teóricos mais pertinentes e que contribuam no entendimento das experiências

que lidam com as questões de gênero e da cultura (e que poderíamos nos apropriar para o melhor entendimento das questões relacionadas aos desafios que permeiam a prática e o Ensino de Sociologia) – daquilo que cercam as representações de homens e mulheres e suas interatividades então plurais. A marca dessa atuação intelectual, especialmente dentro do feminismo foi uma das demonstrações da forma como a modernidade se instaurou historicamente, culturalmente e politicamente com referências determinadas e únicas sobre a representação de um mundo legitimamente masculino, banindo espaços de ação e de entendimento da história e das possibilidades sociais das mulheres nesta produção.

Portanto, mais uma vez, se evidencia o caráter político – que em Quijano (2005), Costa (2006) e Hall (2000, 2003) se destacam pelo crivo da colonialidade, da raça e do conhecimento – e nas teorias feministas ganham mais um elemento: a condição feminista. Nesta condição duas grandes categorias se apresentam problematizadas por Felski (1995) a noção de tempo e de experiência. Há um grande desafio em desconstruir a lógica unilateral do tempo histórico de padrões masculinizados de percepção do tempo. O tempo é uma grande invenção humana como forma de organização das atividades e de significação da passagem do tempo – em histórias, sentimentos e expectativas. É antiga a maneira como se deu a observação dos fenômenos naturais (a diferenciação do dia e da noite, do clima, das estações do ano, atribuindo sentimentos religiosos, afetivos e institucionais para idéia do tempo e do espaço) até chegarmos à medida mais radical do tempo como o cronológico, dos relógios, do trabalho, da produção, o digital. A grande problemática da discussão do tempo é que ela se apresenta descolada de outra categoria importante e que está em evidência no contexto atual e que vem reorientando o conjunto das teorias sociais contemporâneas: a noção de sujeito. A teoria feminista entra em cena no sentido de um forte questionamento frente à necessidade de novos aportes teóricos e uma nova maneira de interação intelectual frente aos novos fenômenos, considerando que, dentro do plano das subjetividades, a questão do gênero merece maior destaque e atenção, pois é o que vem movendo a sociabilidade dos indivíduos nas suas ações e decisões cotidianas, quanto no enfrentamento de dilemas e resistências no que tem configurado também essa sociabilidade atual.

O pressuposto inicial de onde partem as teorias feministas é justamente sobre a noção de sujeito. Do sujeito racional – estabelecido pelo crivo das teorias patriarcais – de um sujeito pensante, decidido, empreendedor (que foi representado na maioria das vezes como um modelo dominante e de

marcas masculinas de constituição) ao sujeito do desejo – destaque do modelo freudiano – na tentativa de compreensão da vida psíquica humana – e que por tanto tempo, relegou, condicionou e restringiu as manifestações e percepções do desejo para o gênero feminino, até Michael Foucault (2007), que encara a noção de sujeito formado por um poder altamente disciplinador e que definirá histórias, trajetórias e destinos – dos que estão aptos pela disciplina e os “inaptos” do convívio, dos desejos, das possibilidades de realização social – daqueles que estarão no centro e na periferia dos processos de decisão social, os ajustados e marginalizados.

Deste mesmo sujeito surgem novas interpretações para cercá-lo e fazê-lo dizer novas histórias e possibilidades em que podem se realizar socialmente e da necessidade de uma maior abertura e dialogização – inclusive do corpo acadêmico – frente a essa novidade que tem se tornado o lugar das subjetividades nas sociabilidades e nas teorizações sobre o mundo. A noção daquele sujeito limitado a uma idéia unívoca de percebê-lo tem provocado a curiosidade quanto a um contraponto e a sua possibilidade plural de existência. Ao pensar o tempo e a experiência, há um nítido apagamento de alguns sujeitos na história como é o caso da inibição da história feminina, de sujeitos negros, indígenas e tantos outros sujeitos mais, que não tiveram a possibilidade de contar as suas histórias e disponibilizar suas visões de mundo. E quando se questiona então a dinâmica do tempo, há que se considerar, e vemos isso em Felski (1995), que existem histórias distintas, com ritmos e temporalidades igualmente distintas que vão para além da idéia das formas tradicionais e periodicizadas de se perceber a ação desse mesmo tempo.

Tal atitude desembocou em uma mudança inclusive na prática intelectual e científica, de que para perceber a pluralidade e a diversidade é necessário haver maior modéstia na extensão e nas limitações de suas explicações perante o mundo que vê. Não há como fazer uma teoria de tudo, afirma Felski. A primazia está na possibilidade das particularidades e da diferença na escrita da história. E porque é necessária uma nova aproximação coma idéia de tempo e experiência? Para que não caíamos num único modo de compreender o mundo, do risco da sua plena dominação – uma ironia do nosso tempo tão demarcado pela mudança e pela incompletude. A saída é evitar dominações e determinismos. Em Felski (1995), as teorias modernas em geral aprisionaram identidades, sexualidades e saberes. Do corpo e suas experiências consigo mesmo e com uma identificação sexual diferenciada – e situadas de forma discriminadas e manipuladas diante da sociedade. Da negação de formas plurais como é o caso das lésbicas, dos gays, do que quer explicar a teoria *queer*.

E nessas diferenciações as escandalizações pelo sentimento de ambigüidade, fluidez e descentramento que provocavam e ainda provocam.

Do tempo tido também como meio de determinar as experiências. O tempo da escola. O tempo das brincadeiras infantis e do que é um padrão masculino e/ou feminino, modos de vida e identidades. E o mais interessante que nesse trajeto de olhar para o feminismo, para o pós-colonialismo e para os estudos culturais é de novo poder mirar para o moderno e perceber neles também uma forma de cultura imposta sobre si mesmos. Que também formam um panorama histórico de histórias, imagens e metáforas, como discute Felski. De sistemas simbólicos, mas que não estão abertos à prova, mas que tem poder de dizer, e, que, por muito tempo fizeram uso da autoridade para impor visões de mundo. As crises de representação do tempo denunciam que o tempo predominante da modernidade foi o tempo do progresso que definia o desenvolvimento da ciência, da política, das grandes narrativas. Um tempo neutro, planejado, homogêneo de um único horizonte comum, e, masculino. Essa percepção do tempo era materializada em discursos que garantiam uma transcendência que “uniam a todos”, mas que ignorava as diferenças.

O tempo histórico atual – pelo menos com a presença cada vez mais atuante de teorias que contestam uma visão única do tempo – o percebe como essencialmente relacional – da voz e a escuta em Adelman (2009). Assim a história passa a ampliar as suas formas de significação de visualizarmos como um grande movimento ou movimentos – de ideias, sentidos e conflitos. Conforme nos lança Felski (1995), o que há hoje é uma tentativa de coexistência de narrativas múltiplas. A atenção para os novos sujeitos, e, sobretudo, para o tempo de realização da experiência feminina está se tornando um antídoto poderoso de renovação em diversas áreas de conhecimento. Da forma como a militância feminina alterou o significado de seu tempo e de seu lugar na sociedade. Antes tão localizada num passado arcaico e monótono e hoje situada num futuro em ampla transformação. A mulher que participa da construção da sua história e na formação de tantas outras histórias. Felski afirma que o feminismo é um projeto para um tempo futuro e que saiu de uma linha única e circular a qual estava fadada ao não reconhecimento. Temas como o corpo e a sexualidade (no consumo, no trabalho, nos relacionamentos, na religiosidade, na ciência...) passam a ser cada vez mais explorados e pensados. Essa necessidade vem sendo especialmente desenhada na necessidade, segundo Felski, de apreendê-las numa perspectiva relacional. Esse é o nosso desafio de existência, sociabilidade e de entendimento intelectual.

Exercícios de mobilização intelectual de um campo: teorias feministas, estudos culturais e o pós-colonialismo

A partir de todo esse conjunto de reflexões não é de se estranhar que todo o conjunto da atuação – intelectual, de pesquisa e de atuação de pesquisadoras, escritoras e tantas outras pensadoras foi em grande medida uma ação militante, por conta da necessidade de conquistar e lutar por um espaço e uma legitimidade que até então eram (e, alguns casos ainda) resistentes, desconfiadas e que era até então infundadas teoricamente. De Maria Juracy Figueira Tonelli e Sonia Maluf (2010) a Miriam Adelman, Miriam Grossi e Júlia Guivant (2010), há uma discussão por dentro da constituição do mundo da idéia no interior do campo acadêmico materializados no livro *Estudos In(ter) disciplinados: gênero, feminismo e sexualidade*. As primeiras autoras relatam o papel e a atuação do movimento feminista brasileiro a partir dos encontros desenvolvidos no período de 2005 a 2006. Uma marca local bastante curiosa: a) a militância; b) presença autônoma de formação e atuação em Organização Não Governamentais (ONGs) institucionalizadas; c) atuação em secretarias especiais em organizações decisivas de âmbito federal e universitárias para consolidação do campo dos estudos feministas. Portanto, é o que as autoras evidenciam do que seja pensar e construir o movimento feminista. Entre a teoria e a prática e o sentido da teorização desta prática.

Para tanto é preciso enfrentar as marcas do patriarcado também dentro do complexo acadêmico uma vez que houve uma presença contínua e de longa data e maciça de homens de ciência e que vem sofrendo transformações com o ingresso mais ampliado de mulheres nesse universo de trabalho. As práticas dos estudos feministas também se deparam com as resistências para duas naturezas que tem demarcado a prática científica nessas abordagens: a) Entre a teoria e a prática e o sentido da teorização da prática; b) as dúvidas e o criticismo empiricista diante dos modelos de análises femininos. Tanto a reflexão da prática e a tentativa de se gerar uma ciência e uma epistemologia feminista tem movido um olhar especial para a atuação das mulheres na ciência e a vida de uma mulher captando o registro dessas experiências em narrativas e biografias – inclusive deixadas para a posteridade relatos da experiência de Mead e Benedict e de novas personagens que ingressam num novo tempo de construção de sociabilidades e subjetividades. Da invisibilidade das mulheres na ciência ou a manutenção de sua relevância e participação nesse espaço limitadas.

Tonelli e Maluf (2010) afirmam ainda em seus estudos que há dois limites e tensões entre teorizações e militância em que de um lado estão as

feministas e a insistente busca de produção de uma ciência feminista e o não reconhecimento do primado patriarcado de outras explicações científicas e, de outro lado, a percepção da radicalidade dos estudos feministas. A luta se afirma na necessidade de gerar uma cidadania e acesso efetivo das mulheres na vida pública e científica em que as suas histórias de vida são somadas à reflexão teórica dessas experiências que auxiliam no processo de transformação de textos e contextos e no enfrentamento das desigualdades de lugares e posições, os quais determinados grupos são fadados, inclusive por ausência de fundamentação às suas ideias e reivindicações. É o que tem sido evidenciado por Tonelli e Maluf, pois militar e pensar essa especificidade se interconectam e geram novas respostas e alternativas diante da realidade das mulheres no espaço acadêmico e fora dele.

A ação militante em consonância com atividade da reflexão intelectual oferece uma nova visibilidade aos temas e situações da condição feminista porque torna real e consciente essa realidade e porque as ações passam a não ocorrer em formas isoladas, mas em redes e de formas mais engajadas. De observar como os sujeitos – homens e mulheres – utilizam as teorizações em suas realizações cotidianas. Ao tomar a militância e o entendimento do espaço acadêmico como formas de manifestações das experiências femininas, as autoras ainda reiteram que a atividade não pode deixar de ser eminentemente política, pois as tensões nesse lugar são por tomada de lugares e espaços. Militar nessa concepção é sempre uma atividade de posições e que se conflita com o crivo da “neutralidade” científica. E que mesmo dentro do *locus* acadêmico ao se optar por travar um debate a partir do feminismo também será uma ação de postura política e de conhecimento de um lugar de luta, “nem sempre somente a academia é um lugar de produção teórica, assim como a militância e a experiência local não são apenas as únicas capazes de gerar ação” (TONELLI; MALUF: 2010, p. 113). A plausibilidade e a legitimidade das ideias feministas também recebem a marca de uma eminência interna de movimentação. Do grupo interno para, a posteriori, a academia e a sociedade.

a definição tradicional de ciência é vista como um empreendimento autônomo neutro e objetivo em que não se discutem as relações entre a ciência e poder. Essa virada epistemológica implicaria considerar o sujeito em seus contextos histórico, social, cultural e ideológico; e a ciência, nestes termos, assumiria compromisso moral, social, cultural e político tornando-se situada (TONELLI; MALUF, 2010, p. 106).

Outra alternativa mencionada pelas autoras é a militância por meio das atividades intelectuais como as aulas e as pesquisas. Há uma identificação de formas próprias ao cotidiano acadêmico para as quais é possível agir politicamente, munidas de arcabouço teóricos e conceituais (TONELLI; MALUF, p. 113). Qual tem sido o papel das Ciências Sociais e das intelectualidades na apreensão do plural e das contendas teóricas feministas no campo acadêmico sociológico? Essa é uma resposta e uma busca intelectual movida por Miriam Adelman (2009) materializada em sua tese de doutorado “a Voz e a Escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a Sociologia Contemporânea” e em diversos artigos em que busca um debate teórico entre as teorias feministas e o questionamento dos cânones nas narrativas sociológicas, especialmente contemporâneas.

A noção de gênero é uma novidade e a radicalidade de uma dúvida de até que ponto as referências teóricas até então referendadas e legitimadas no espaço das Ciências Sociais também não estão determinadas e envezadas na sua forma de entender e explicar a realidade social? Nessa seara de discussões o “conceito de gênero [...] marca um novo momento na teorização do social e se constitui no principal instrumento para entender a dupla questão da generificação da história e da historicidade do gênero” (ADELMAN, 2009, p. 182). É uma convocação para o pensamento social pensar o modo como essa categoria de gênero passa a afetar e a modificar o olhar diante de outras categorias centrais para o entendimento da dinâmica social como a autora cita: trabalho, consumo, público/privado, sujeito, ação social, razão e desejo. E mais, inclusive, levantando a hipótese de que há uma mudança no próprio conceito de modernidade.

Para a Sociologia é uma crítica aguda e acentuada, pois além de ser uma das ciências mais jovens dentre as demais Ciências Humanas, tem sido revestida de uma marca que a inaugura no campo científico. A época histórica na qual emerge é a própria modernidade. Portanto, nasce e é convidada a refletir especialmente sobre os usos sociais da modernidade sobre a constituição de novos indivíduos, uma nova civilização pautada no surgimento da capitalização, urbanização e industrialização da vida. Dos clássicos aos contemporâneos de alguma maneira receberam as marcas de um tempo histórico que universalizava as experiências e a não garantia plena de realização de todos os sujeitos. Determinados pela história, pela convivência, pelo sistema, pelo poder e o saber. O grande mote da questão é a de que nesse processo de constituição da modernidade para a atuação feminina restou uma localização desvalorizada, rotinizada, conservadora, de mistérios e com o rótulo do atraso. E se assim se

manteve durante longas décadas em função de estar especialmente afastada dos quadros que produziam as decisões e o saberes dessas épocas. A mulher era tida num espaço sempre cheio de detalhes e normatividades. Uma padronização intensiva de comportamentos, escolhas e possibilidades. Os usos sociais da estigmatização são utilizados para delinear os lugares desiguais de ação nessa mesma ordem social. Adelman (2009) percorre todo o caminho de reflexão de inúmeras teóricas feministas no qual podemos identificar aspectos em que a modernidade e as teorias sociológicas – clássicas e contemporâneas – acabam perdendo ricas contribuições – especialmente pelo olhar do cotidiano feminino na incorporação da realidade social como um todo:

* **Trabalho:** Atuações limitadas em atividades domésticas ou de “cuidado”. Ausência e vulgarização da figura feminina nos espaços públicos. Um demorado processo de alocação da mulher no mercado de trabalho, primeiro, em posições subalternas consideradas femininas (vendedoras, professoras, enfermeiras) até chegarmos ao contexto atual em que o mercado é invadido pela presença e o modo feminino de organização e construção de uma ética profissional nas mais diversas e diferentes áreas de trabalho (embora ainda haja barreiras a serem rompidas como a desigualdade de acesso a determinados mercados e remunerações desiguais entre homens e mulheres).

* **Cotidiano e afetividade:** Longa ausência de reflexão sobre o espaço do cotidiano - percepções e afetividades na construção dessa subjetividade. A importância do papel feminino, da maternidade e na formação de novos homens e mulheres em sociedade.

* **Consumo:** Hoje é um conceito que se sobrepõe até a categoria trabalho, central no contexto de surgimento da modernidade do século XIX, e que foi percebido de pouca relevância histórica, social, cultural - também por longas décadas - ao que movia e configurava o comportamento feminino. Foi um dos lugares mais admitidos a aparição da mulher num espaço público durante longas décadas.

* **Corpo e sexualidade:** Uma das formas mais repressoras do comportamento feminino, fadando sentimentos e corporalidades à propriedade e padrões masculinos de relacionamentos e desejos. Além de uma ausência de reflexão sobre os saberes da corporalidades e sexualidades femininas. Muito mais discriminadas ainda eram experiências que se desviavam dos padrões patriarcais de realização pessoal e social.

* **A TENSÃO DE HISTÓRIAS, SUBJETIVIDADES E PROJETOS DE VIDA**

Portanto, os espaços de reflexão teórica esvaziaram em vários sentidos a possibilidade de compreender a sociedade por um outro viés. De compreender, segundo Adelman (2009) que as identidades se criam e se reconstruem de formas diversificadas que não se reduzem àquilo que a teoria crítica geralmente vê como mera reprodução do consenso. A teoria feminista e a compreensão das experiências, sociabilidades, condições e atuações feministas se apresenta para atividade acadêmica como uma grande mobilizadora de mudanças sociais

e, logo, que precisam ser melhor compreendidas, analisadas, pesquisadas, refletidas. As relações de gênero são fundamentalmente relações de poder operantes em todas as instâncias e instâncias da vida social (ADELMAN, 2010, p.106).

A proposta de Adelman é uma ampliação do cânone quanto a uma revisão do pensamento masculino hegemônico. Nessa aposta, as ações políticas e estratégias de produzir novos arranjos de pesquisas e tratamento acadêmicos dos temas que vem reconfigurando a experiência contemporânea. Inclusive inserindo nessa proposta uma necessidade emergencial de abertura das Ciências Sociais para uma dinâmica de trabalho interdisciplinar – mais uma contraposição a uma atuação ligada à corporação e disciplinariedade sobre forma de preservar um lugar diferenciado de fala e entendimento da realidade – sobre pena de não reproduzir a incompletude provenientes do contexto moderno. Os fenômenos sociais, culturais e políticos atuais são cada vez mais densos e complexos no qual o debate com demais áreas de conhecimento tende a ser mais freqüentes, necessários e enriquecedores na compreensão das sociabilidades. Uma prática de restrição – *pasmem* – freqüente nas universidades e nos principais *locus* de produção de conhecimento.

Aqui se coaduna as falas de Tonelli e Maluf (2010) com as de Adelman (2009), quando as estratégias de composição do campo feminista que exigem uma atuação engajada, pedagógica e de despertar (ou mesmo provocar) departamentos, docentes, grupos de pesquisa, acadêmicos para uma nova dinâmica de fazer ciência que incorpore as problemáticas e crie novos tratamentos teóricos e epistemológicos de abordá-los. Portanto, essa legitimidade dos estudos feministas ainda é um processo em construção e a ser conquistado, especialmente, no *locus* acadêmico. Adelman (2009) continua relatando que ainda existe uma tendência de manter essas discussões aprisionadas em guetos e em áreas de interesse específicas, restringindo o acesso e a recepção das teorias feministas, porque nessa circularidade não estão somente em jogo o mundo das ideias, mas uma luta muito mais acirrada de espaço e poder. Conformações e lógicas de hierarquias e reconhecimentos. Processos de restrição, batalha acadêmica e movimentações intensivas para a constituição do campo dos estudos sobre Ensino de Sociologia, seguiram e seguem dinâmicas bem similares às descritas pela experiência dos estudos feministas, na conquista por espaço e legitimidades.

Para Adelman essa mudança no interior do campo acadêmico sociológico deve ocorrer num movimento interno e externo. Da formação de novos pensadores e articuladores de pesquisa que estão na graduação e na

pós-graduação. De buscar aumentar o acesso ao conjunto de leituras – que em sua maioria estão disponibilizadas nos idiomas originais de produção (predominância do idioma inglês) o que pode inibir o acesso e a recepção dessas ideias – além da necessidade de criar e fortalecer grupos de pesquisas que influenciem o mundo acadêmico dentro e fora do espaço institucional – na participação em eventos, publicações em revistas de inúmeras áreas de conhecimento e convencer os seus pares da legitimidade e da relevância da prática de interlocução, diálogo e de troca de ideias, visões, epistemologias, experiências. Que as teorias feministas já incorporaram há muitos anos essa prática de leitura e debate com as mais diferentes vertentes das teorias sociológicas clássicas e/ou contemporâneas e/ou temáticas o que permite que a mesma esteja bastante habilitada para o debate que lidere questionamentos sobre a necessidade da acolhida de novas temáticas de pesquisa na agenda da pesquisa sociológica e uma necessidade de inquietação para o novo.

Mas quais são as distinções e as lutas aqui presentes para da inserção das discussões educacionais no campo acadêmico? A indagação aqui presente é a de qual tem sido o papel das Ciências Sociais e das intelectualidades na apreensão do plural e das contendas das questões educacionais ainda dentro desse campo acadêmico sociológico. Poderíamos identificar uma série de aproximações com a perspectiva de análise dos estudos culturais, das teorias feministas e do pós-colonialismo nas relações que permeiam o pensamento social, a cultura e a educação. Podemos dizer que o desafio se constitui em suas questões fundamentais: O sentido da prática do conhecimento pedagógico sociológico; As representações sociais sobre a profissão de ensinar.

Descobrir quais são as disputas e as incertezas que permeiam o campo dos estudos do Ensino de Sociologia também é uma tarefa que se revela uma perspectiva histórica, uma vez que a Educação esteve localizada em lugares menos privilegiados do campo acadêmico – em que há uma “queda de braços” que tem envolvido o quadro de disputa – e a História das Ideias e dos Intelectuais – nesse *locus* no sentido de conquistas e de lutas por essa legitimidade ou “lugar de igualdade” da educação e dos estudos do ensino de Sociologia no campo acadêmico sociológico. Diante desse impasse sobre o caráter científico e/ou pragmático das atividades de ensinar, o lugar fragilizado da Sociologia no Ensino Médio, levou a temática a se inserir no campo acadêmico e nos cursos de Ciências Sociais como uma lógica subalterna, de pouco interesse que mobilizasse os docentes e maiores titulações ou com carreiras mais ligadas ao âmbito da pesquisa – que detém no ensino superior e nos órgãos de fomento – um prestígio e um reconhecimento maior.

Podemos dizer que a história das licenciaturas começa a ganhar um corpo mais “sólido” e com maior dinamicidade de produções nesse contexto recente. Porque houve um imenso vazio e nulidade de produções e uma dificuldade de adequação das metodologias de ensino de Ciências Sociais porque o público, a cultura e a sociabilidade dos jovens no contexto atual são extremamente diferenciadas das antigas discussões das Ciências Sociais do período da institucionalização primeira. As múltiplas barreiras que tem se concentrado sobre a profissão de ensinar, abrangem: a) a Educação e o ensino como sentido essencialmente normativos e disciplinadores; b) a forma pela qual o campo educacional foi um canal de dominação e colonização do saber, e ainda o é, em alguns casos, quando os conteúdos, as grades curriculares, os métodos estão prontos e impostos a toda a comunidade educacional, sem abertura para possibilidades de mudança e atuação; c) o ofício de ensinar enfrenta um momento pesadoso, porque está ausente o sentido ontológico da profissão. É daqui que Adorno (2009) a atividade docente e o resgate do seu caráter eminentemente intelectual “ser capaz de auto-reflexão [...], o professor universitário (akademischer) tem da cátedra o fazer uso da palavra para argumentar mais extensamente e sem que alguém possa contradizê-lo” (2009, p. 92). Isto é, a atividade da persuasão que se dá pela ótica do argumento e não pelo da força física. Da necessidade escolar em libertar o seu professor para a liberdade, formação e atuação intelectual. O professor, em geral, não tem controle e decisão sobre o seu saber. Isso o limita numa atuação em que nem ele mesmo se reconheça; d) há um grande contingente de professores que são do gênero feminino. Há uma luta que pode também estar atrelada a um maior reconhecimento do ofício e a necessidade de se estudar até que ponto as oportunidades limitadas de atuação docente podem revelar motivações de invisibilidade femininas nesse processo; e) E talvez o que seja mais grave. Conforme aponta Adorno (2009), o isolamento da escola – frente à sua capacidade de interagir, buscar parcerias, de ser um *locus* de produção – e não apenas reprodutora de conhecimento especializado – é um aspecto importante. Será a chave de uma mudança profunda que deve residir na sociedade e na sua relação com a escola, “a profissão de ensino tem ficado arcaicamente para trás com respeito a civilização que representa” (2009, p. 99). Os desafios lançados para a intelectualidade estão em perceber limites e possibilidades no plano das teorias e epistemologias do neste campo de estudos ligados Ensino de Sociologia e as sábias provocações e exercícios que poderíamos coletar das práticas que no limite desafiaram as construções teóricas e epistemológicas dos estudos feministas, culturais e pós-coloniais e as novas dinâmicas e produções sociais na contemporaneidade.

Considerações Finais

Ao analisarmos a construção dos olhares que herdamos de um longo e intenso processo sócio-cultural do que somos, e, que, ao conhecer o outro, estranho e diferente, revela-se uma grande aventura no sentido de relativizar as práticas antes consideradas como certas e legítimas e também lançar-se um olhar estranhado. Isso é um grande desafio lançado pelas teorias feministas, dos estudos culturais e pós-coloniais sobre um mundo em múltiplos processos de transformação e para o interior da própria ciência e das teorias sociológicas – clássicas e contemporâneas – em promover novas maneiras de pensar, cercar e estudar novos objetos e temáticas de estudos cada vez mais pluralizados. A riqueza dessa experiência está justamente em visualizar o ser humano sempre como uma possibilidade nova de conhecimento e de saber. Há que se considerar também a importância da ação dos intelectuais – especialmente, dos intelectuais professores (dos processos de intervenção no espaço público e da produção da circulação e da visibilidade das ideias e sobre o Ensino de Sociologia), e a importância de se mover o aspecto metodológico que ainda está em processo de construção – que atravessa o trabalho de três perspectivas: a) no sentido histórico; b) no sentido linguístico; c) no sentido da diversidade cultural, regional e institucional. Se nota há uma necessidade de se atravessar pela História das Ciências Sociais um olhar crítico que permita remodelações de formações e atuações que ainda está em ampla constituição, porém, já é possível perceber os contributos possíveis por meio da interação entre os universos acadêmico e escolar. Os problemas educacionais contemporâneos passam pelo entendimento da categoria sujeito e o que tem denotado a sua experiência em torno do tempo, do espaço, das corporalidades, das experiências sócio-político-culturais, sexuais e intelectuais em que o principal desafio teórico e epistemológico dentro do contexto sociológico e o de permitir que as novas configurações do conhecimento se afastem do primado da história única: a pluralidade prevalece a inovação acadêmica, escolar e de sociabilidade podem acontecer.

Referências

ADELMAN, Miriam. *A Voz e a Escuta: encontros desencontros entre a teoria feminista e a Sociologia Contemporânea*. São Paulo: Editora Blucher, 2009.

ADORNO, Theodor. Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar. In: *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. São Paulo: Vozes, 2009.

- APPIAH, Anthony. *Na capa de meu pai*. São Paulo: Contraponto Editora, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma Sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília, 1996.
- COSTA, Sergio. “Desprovincializando a Sociologia – A contribuição pós-colonial”. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. vol.21, nº. 60, fevereiro de 2006.
- FELSKI, Rita. *The Gender of Modernity*: Cambrigde, Mass/London: Harvard University Press, 1995
- _____. *Doing Time: feminist theory and postmodern culture*. New York: New York University Press, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. São Paulo: Vozes, 2007.
- GROSSI, Miriam Pillar; SOUZA LAGO, Mara Coelho; NUMBERG, Adriano Henrique. *Estudos In (ter)disciplinados. Gênero, feminismo, sexualidade*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.
- HALL, Stuart. A formação de um intelectual diaspórico: uma entrevista com Stuart Hall, de Kuan- Hsing-Chen. In: *Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-razonada. In: BONILLO, Heraclio. *Os conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.
- _____. Colonialidade, Modernidade e Identidade na América Latina. *Revista Estudos Avançados*. Edição nº 55, 2005.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS: A UNIVERSIDADE VAI À ESCOLA¹

Tânia Welter²
Tarcísio Brighenti³

Introdução

A literatura aponta que, na sociedade capitalista atual, a escola tem se defrontado com uma crise de sentidos e significados e com um descompasso entre a função social de ensinar, transmitir e produzir conhecimentos e o sentimento de *estranhamento* vivenciado por estudantes e profissionais da educação (MENDONÇA, 2011). Diante dessa constatação, surgem os seguintes questionamentos: Como enfrentar essa situação? Será que a disciplina e o docente de Sociologia podem contribuir para este processo? O que afirmam os especialistas e as orientações curriculares? Tomando por base a experiência de bolsistas vinculados ao programa de iniciação à docência (PIBID/CAPES), licenciandos⁴ em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Chapecó), este trabalho objetiva refletir sobre os desafios encontrados por estes e argumentar a favor da experiência docente em sua formação.

Crise da escola contemporânea: sentidos e significados

Para Mendonça (2011) a escola moderna surge com o propósito de transmissão de conhecimentos “para todos” e a tarefa de produzir um sujeito que expressasse a ruptura com o modelo anterior (ordem feudal), embora disciplinado no novo modo de vida e trabalho. Esta escola possui sua origem na contradição do próprio sistema capitalista e isso causará conflito permanente

¹ Artigo apresentado no VI Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia e VI Seminário de Estágio de Sociologia da UEL: “O lugar do estágio, dos laboratórios de ensino e dos programas de incentivo à docência na formação de professores de Sociologia do Paraná”, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, nos dias 21 e 22 novembro 2013.

² Doutora em Antropologia Social. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, coordenadora e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/PIBID/UFFS), Campus Chapecó, Subprojeto de Ciências Sociais. Contato: taniawelter@yahoo.com.br

³ Licenciado em Filosofia com habilitação em Sociologia. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (SED/SC) nas disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio, supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/PIBID/UFFS), Campus Chapecó, Subprojeto de Ciências Sociais. Contato: tarcisiobrightenti@yahoo.com.br

⁴ Embora estejamos utilizando termos masculinos, estamos considerando neste artigo homens e mulheres.

entre o objetivo político ousado (“para todos”) e a intensa exploração da classe trabalhadora, “[...] que não possui condições objetivas de acesso e permanência na escola” (MENDONÇA, 2011, p. 347).

Tomando como base teórica a categoria marxista de *alienação* (objetivação da produção), Mendonça (2011, p. 346) afirma que esse modelo social promove um *estranhamento* (falta de identificação com o resultado da sua atuação no processo de trabalho) para os sujeitos da escola, especialmente os docentes e outros profissionais da educação. As contradições sociais e o processo de *estranhamento* estão, segundo essa autora, na base do problema educacional atual da sociedade capitalista e permeiam as relações sociais existentes na escola e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Há um consenso de que a escola atual não está conseguindo ensinar e os alunos não estão conseguindo aprender. O processo de *estranhamento* está presente no trabalho do docente e faz com que ele perca o controle sobre seu trabalho, gerando conflitos e obstáculos na realização deste. É recorrente o relato de que docentes e profissionais da educação devem responder à exigência de competências, intensificação e precarização do trabalho.

Historicamente coube à instituição escolar a guarda e a responsabilidade social pela transmissão de conhecimentos. Este é também um espaço singular para as mediações e visa à socialização dos conhecimentos a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim. A condução desse processo seria do docente, que teria o papel fundamental de fazer a articulação entre os conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes que atribuirão sentido pessoal às práticas sociais consolidadas (MENDONÇA, 2011, p. 349). A ausência ou falhas na mediação tem feito da escola um espaço de crise de sentidos e significados, no qual o *estranhamento* domina os sujeitos históricos, tornando-os seres distantes. Nesse processo, o papel histórico da escola tem sido colocado em xeque. Os sujeitos reconhecem o objetivo da escola, mas afirmam que ele não se concretiza. Como resolver, então, esse impasse e retomar a função social da escola idealizada por estudantes e profissionais da educação? Como promover a mediação entre os sentidos individuais e significados sociais, entre os conteúdos escolares e as necessidades dos estudantes? A disciplina de Sociologia pode contribuir para esse processo?

Crises e princípios educacionais: um diálogo necessário

Segundo diversos estudiosos, entre eles Mendonça (2011), a superação da crise na escola contemporânea, a retomada de sua função social de produzir e socializar conhecimentos passa por uma mudança na direção do trabalho e

na participação consciente e intencional dos sujeitos sociais envolvidos. Outros autores e as orientações curriculares nacionais insistem que a disciplina de Sociologia e o método sociológico podem auxiliar nesse processo, desenvolvendo nos estudantes da educação básica capacidades para compreensão, reflexão crítica e inserção ativa no mundo em que vivem. Um dos maiores desafios da escola e dos docentes é promover a mediação⁵ entre sentidos individuais e significados, entre os conteúdos escolares e as necessidades dos estudantes, “[...] que permita a transformação dessas necessidades em motivos de aprendizagem” (MENDONÇA, 2011, p. 352). Já a disciplina de Sociologia deve “motivar” os envolvidos na atividade de reflexão, deve desenvolver atividades que lidem com os conteúdos e significados relevantes à construção de “[...] sentidos transformadores da subjetividade humana”, deve “[...] desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo” (MENDONÇA, 2011, p. 349).

A Sociologia e o método sociológico podem auxiliar na retomada da função social da escola selecionando conteúdos culturais próprios da área que permitam aos estudantes assimilar conhecimentos, desenvolver capacidades para compreender o mundo em que vivem. Deve promover um processo de conscientização do estudante e abrir brechas para *desconstrução e estranhamento* das relações (MENDONÇA, 2011, p. 348). As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e seus comentadores (MORAES; GUIMARÃES, 2010) sugerem que a disciplina de Sociologia, embora tenha surgido do Positivismo, deveria promover uma reflexão crítica das relações sociais e desenvolver nos estudantes de ensino médio a capacidade de abstração. Para tanto, o docente, mediador do conhecimento, deveria problematizar os conteúdos, objetivando a *desnaturalização* e reflexão crítica destes⁶. Interessante seria fazer esse movimento num diálogo das Ciências Sociais com outras áreas do conhecimento, sejam elas humanas, naturais, literatura, artes, cinema e outras.

Tomazi (2010) exemplifica como pode ocorrer esse diálogo e afirma que o conhecimento de outras ciências como Filosofia, Biologia, Matemática, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa são fundamentais na disciplina de Sociologia. Esse autor sugere que o docente desta disciplina promova um diálogo com essas outras disciplinas e se aproprie desses conhecimentos nas aulas de Sociologia. Sugere, por exemplo, o uso de estatísticas, técnicas de

⁵ Mediação, no sentido dado por Moraes e Guimarães (2010), é o uso de diferentes e possíveis maneiras de traduzir o conhecimento, tornando-o compreensível e interessante para estudantes.

⁶ Moraes e Guimarães (2010) denominam a *desnaturalização* e *estranhamento* como princípios epistemológicos do ensino.

tabulação de dados, técnicas de produção textual, dados históricos e noções de tempo e espaço nas análises sociológicas. Isso confirma a perspectiva interdisciplinar da disciplina de Sociologia.

Essa proposta está ligada à outra na área das Ciências Humanas: a noção de *imaginação sociológica* cunhada por Wright Mills (1982), para quem o cientista social deveria ter formação densa e madura com o estudo dos teóricos clássicos e formação para a pesquisa, de forma a estar preparado para fazer uma reflexão rigorosa e aprofundada das relações sociais, superando o senso comum⁷. Além disso, a *imaginação sociológica* “[...] permite compreender as vivências e experiências circunscritas às vidas individuais e entender a vida social de ponto de vista que enfatiza e ressalta as interações e relações entre homens e mulheres” (BOAS, 2009, p. 6). Esta perspectiva teórica possibilita questionar a invisibilidade e a visibilidade da sociedade, seu caráter imutável e natural, mostrar como a sociedade está em constante transformação e é construída por sujeitos (BOAS, 2009, p. 7). Por sua importância, a escola e a disciplina de Sociologia deveria alargar horizontes dos jovens estudantes, estimulando neles o que se convencionou chamar de *imaginação sociológica*.

Tanto nas orientações nacionais como estaduais (SANTA CATARINA, 1998), e independente do princípio metodológico escolhido⁸, a sugestão é que o docente leve em conta e valorize o conhecimento dos estudantes, e que as categorias das Ciências Sociais se tornem ferramentas de análise das problemáticas elencadas por estes. Além disso, propõe que a disciplina crie situações que possibilitem o diálogo entre diferentes pontos de vista e que os estudantes participem ativamente e como autores das reflexões.

Para Freitas et al (2008), mais do que mediador, o docente deveria assumir o papel de problematizador no processo educacional. O problema deve emergir da realidade estudada e a reflexão gerar novos conhecimentos e habilidades. Essa ideia está fundamentada nos pilares da educação libertadora de Paulo Freire, a qual é centrada na relação dialógica entre docente, estudante e conhecimento, e objetiva contribuir na formação de profissionais críticos e comprometidos com a sociedade. Esse método busca dar significado ao saber acadêmico, desenvolver habilidades para *desnaturalizar* o conhecimento produzido e elaborar reflexões autorais. Além dos princípios epistemológicos (*desnaturalização e estranhamento*) e metodológicos (conceitos, teorias e temas), Moraes e Guimarães (2010) sugerem que a disciplina e o docente de Sociologia

⁷ Utilizando a noção de *imaginação sociológica*, Silva (2005) descreve uma metodologia para desenvolver em estudantes a *imaginação*, o *raciocínio* e *modo de pensar* sociológico.

⁸ Moraes e Guimarães (2010) sugerem que os conteúdos de Ciências Sociais podem ser apresentados a partir de conceitos, teorias ou temas.

(Ciências Sociais) devem ter, como pressuposto epistemológico e princípio transversal de sua formação e atuação profissional, a pesquisa. Segundo esses autores, o conhecimento no campo das Ciências Sociais é, antes de tudo, um exercício de autoconhecimento sistemático, rigoroso e intersubjetivo. “Ir além do que é imediatamente *visível* e aceito como natural é um dos objetivos de se trabalhar a pesquisa sociológica no Ensino Médio” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 54). Diante do exposto, surgem as seguintes questões: De que forma ocorre a formação acadêmica do docente em Ciências Sociais? Os cursos estão preparando profissionais para atuar em escolas em crise também da função de produzir e socializar conhecimentos? Estão preparando profissionais que consigam fazer a mediação entre os conteúdos escolares e as problemáticas dos estudantes e ainda desenvolver o *raciocínio sociológico* ou o *modo de pensar sociológico*?

A licenciatura em Ciências Sociais da UFFS

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)⁹ implantou o curso de Licenciatura em Sociologia em 2010. Posteriormente, a nomenclatura do curso foi alterada para Licenciatura em Ciências Sociais, aproximando-se das diretrizes nacionais para o ensino médio, as quais propõem que a disciplina de Sociologia aborde conteúdos da Sociologia, da Ciência Política e da Antropologia (MORAES, 2010). Trata-se da primeira experiência de ensino público nessa área, configurando-se, também, como o primeiro curso em toda a sua região de abrangência¹⁰. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS, esse curso optou por adotar como fundamento “[...] a formação de competências e habilidades que permitirão aos estudantes a desnaturalização de concepções ou explicações dos fenômenos sociais no processo de produção e de ensino das Ciências Sociais” (UFFS: 2010, p. 27). Acredita-se que tal desnaturalização “[...] abrirá portas para que os estudantes possam tomar consciência dos processos e das estruturas condicionadoras da vida social, bem como da necessidade de superar a matriz produtiva existente, tal como delineado no perfil de constituição da própria Universidade Federal da Fronteira Sul” (Idem). Para atingir esse objetivo

⁹ Universidade Federal da Fronteira Sul, criada a partir da instituição da Lei n. 12.029, de 15 de setembro de 2009, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

¹⁰ “A Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL é composta por 381 municípios e população de 3,7 milhões de pessoas, segundo dados do IBGE relativos ao ano de 2008” (PPC Ciências Sociais, 2010, p. 22).

geral, o curso investe numa formação que contemple as três áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), buscando afastar-se de uma formação especializada ou restrita a uma das áreas. Busca superar a dissociação recorrente entre as figuras do “sociólogo” (bacharel e pesquisador) e do “professor de sociologia” (licenciado e docente) e se compromete com a formação de um docente crítico, reflexivo, pesquisador, intelectual, autor e comprometido com a pesquisa e intervenção em espaços educacionais. Será que o processo de formação desse profissional se fortaleceu com a criação do projeto de iniciação à docência em Ciências Sociais (PIBID/CAPES/UFFS) em 2012?

O ensino de Sociologia e o PIBID em Ciências Sociais: a Universidade vai à escola

A rede estadual de ensino de Santa Catarina foi pioneira na inclusão do ensino de Sociologia nas escolas da rede pública, diferente da configuração em outros estados da federação. Observando o histórico da Sociologia no Brasil, verificamos que ela é uma “disciplina conjuntural” (BARBOSA; MENDONÇA, 2007), que alterna períodos de presença e ausência, determinados por contextos históricos específicos e legislações educacionais¹¹. Isso não se verifica em outras disciplinas escolares consolidadas. Também a disciplina de Sociologia é regulamentada pela legislação educacional brasileira, especialmente pela Lei 9.394, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação brasileira (BRASIL, 1996). Essa lei colocava como opcional a oferta da disciplina de Sociologia na educação brasileira, sendo indicado que, caso se optasse pela sua oferta, fossem ensinados os conteúdos necessários para o exercício da cidadania. Essa situação foi alterada em 2008 com a entrada em vigor da Lei n. 11.684, que obrigou a oferta das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos três anos do ensino médio nas redes públicas e privadas do país, com igual tratamento em relação às outras disciplinas.

Segundo Boas (2009), essa lei veio atender às reivindicações e expectativas de numerosos cientistas sociais, mas colocou o desafio e a responsabilidade histórica, política e pedagógica de ensinar a disciplina aos jovens brasileiros. Além disso, constatou-se que não havia docentes habilitados para atender a enorme demanda que se apresentou, sendo a disciplina assumida recorrentemente por profissionais não habilitados, em acordos temporários

¹¹ Em Silva (2010) podemos encontrar uma descrição criteriosa e refletida sobre o processo histórico da disciplina de Sociologia na Educação Básica do Brasil.

de trabalho, muitos com cargas horárias, turmas e escolas em número maior do que o indicado. Estes fatores podem comprometer a qualidade do ensino. Consideramos que a criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais na UFFS foi um passo importante para mudar esta situação, especialmente pelo investimento na formação de profissionais habilitados para a docência na região do oeste de Santa Catarina. O Programa de iniciação e incentivo à docência da CAPES (PIBID) veio se somar a esta iniciativa, pois oportunizou e incentivou a inserção de estudantes de graduação na educação básica. O subprojeto Ciências Sociais (UFFS/Chapecó) foi inspirado nos princípios estabelecidos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica do Ministério da Educação, é financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)¹² e se somou ao compromisso social com a educação básica e formação de professores previsto no Plano Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul. Tinha o objetivo de incentivar, qualificar e inserir licenciandos em Ciências Sociais da UFFS (campus Chapecó) no cotidiano de escolas vinculadas à rede pública de educação de Chapecó, criando oportunidades de participação e intervenção em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes vivenciadas nas escolas. Com esse projeto, buscou-se também uma integração entre a educação superior e a educação básica¹³, além da criação de um espaço comum para socialização e reflexão de experiências docentes e conhecimentos teórico-metodológicos em Sociologia no ensino médio. Em linhas gerais, esse projeto possibilitou à licenciandos conhecer e intervir na estrutura, comunidade e cotidiano escolar. Possibilitou-lhes também a qualificação teórico-metodológica e um ambiente para reflexão sobre processos educacionais e o ensino de Sociologia na educação básica junto a outros licenciandos, docentes e especialistas.

As atividades desse projeto iniciaram em agosto de 2012, com a participação de dez bolsistas de iniciação à docência (ID), os quais são estudantes de diversas fases do curso de Licenciatura em Ciências Sociais¹⁴. Estes estudantes são supervisionadas pelo professor de Sociologia e Filosofia

¹² Ministério da Educação/Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital 01/2011, Edital 11/2012, Portaria nº 260 de dezembro de 2010 e Portaria nº 96 de julho de 2013.

¹³ Interface prevista também no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, Chapecó (2010, p.7).

¹⁴ Os bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto foram selecionados pelos editais nº 187/UFFS/2012, nº 135/UFFS/2013. São eles: Ana Paula Wizniewski, Camila Pelegrini, Dionata Luis Plens da Luz, Junior Kloh, Ivanir Fátima Be, Leida Gottardo Boff, Leandra Batista de Azevedo, Jussara da Silva, Maico Junior Magri, Patrícia Schons, Rafaela Cardoso da Fonseca, Rafael Fernando Lewer, Sandra Naysinger Mariano, Tais Andreia Aguirre Camargo.

da escola-sede do projeto (Escola de Educação Básica Marechal Bormann), Tarcisio Brighenti, e o projeto é coordenado pela professora e coordenadora de estágio do curso de Ciências Sociais da UFFS, Tânia Welter. Na primeira reunião do grupo selecionado em fins de julho de 2012, ficou acordado que os bolsistas de iniciação à docência deveriam realizar atividades semanais como estudos, produções textuais, observação do cotidiano escolar, planejamento, execução e avaliação de projetos, todas orientadas e supervisionadas pelo supervisor e pela coordenadora. Durante doze meses foram realizadas atividades diversas objetivando: a) organizar e criar uma identidade do grupo; b) planejar e avaliar as atividades do projeto; c) conhecer a infraestrutura e o cotidiano escolar da EEB Marechal Bormann; d) ter contato com a legislação educacional e as normas específicas da escola; e) ter contato com estudantes; f) instrumentalizar e qualificar a produção escrita; g) realizar observação e acompanhamento do planejamento e execução das atividades de ensino do professor supervisor; e h) planejar e executar atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo estudantes e docentes da EEB Marechal Bormann, além de outros licenciandos e docentes da UFFS e docentes e estudantes de outras instituições de ensino. O acolhimento da proposta PIBID pela escola e o compromisso dos integrantes foram fundamentais para a consolidação e formação do grupo do PIBID em Ciências Sociais. Diante do exposto, nos perguntamos: Quais foram os desafios e obstáculos enfrentados pelo grupo durante o primeiro ano de existência do projeto? Este projeto tem contribuído na formação de cientistas sociais críticos, reflexivos, autorais, conscientes do desafio e comprometidos com o ensino de Sociologia na educação básica? A ação dos bolsistas de iniciação à docência têm contribuído na formação dos estudantes de ensino médio? As ações realizadas pelos bolsistas têm impactado a atuação profissional do supervisor?

Experiências pré-docentes na escola: desafios e sedução

Após a realização de leituras teórico-metodológicas, documentos educacionais, entre eles o PPP da escola, elaboração de produções textuais, atividade de planejamento e observação de aulas de Sociologia, os bolsistas de iniciação à docência em Ciências Sociais propuseram e executaram atividades e projetos de intervenção na EEB Marechal Bormann. A pouca importância dada à disciplina de Sociologia por estudantes do ensino médio motivou as bolsistas Leida e Leandra a realizarem atividades utilizando

recursos visuais, especialmente filme e fotografia¹⁵. Na contramão da ideia de “ativismo pedagógico”, e para estimular a reflexão dos estudantes a respeito dos conteúdos e aspectos do seu cotidiano, utilizaram um filme como ferramenta pedagógica. Após assistir ao filme “As Melhores Coisas do Mundo” e discutir com os estudantes os principais elementos nele retratados, as bolsistas orientaram uma produção textual que permitiu aos estudantes manifestarem suas opiniões e refletir, de forma autoral, sobre problemáticas diversas. A conclusão das bolsistas foi que o filme pode ser uma forma interessante de aproximação do docente (pré-docente) com as problemáticas vivenciadas pelos estudantes e despertar o “gosto” pela disciplina de Sociologia, ou seja, o desejo de estudar e conhecer mais¹⁶. Além disso, essa atividade permitiu refletir “sobre a função de professor”, formas de conhecer “as dificuldades de cada estudante” e sobre a importância de estar conhecendo novas metodologias de ensino. Dando continuidade à proposta de diversificar a metodologia do ensino na disciplina de Sociologia, as bolsistas Leida e Leandra organizaram uma oficina de fotografia nas dependências da universidade. Além de aprender sobre técnicas de fotografia e produção autoral, a atividade proporcionou aos estudantes da escola contato com o ambiente da universidade.

Outras bolsistas de iniciação à docência em Ciências Sociais utilizaram mediações pedagógicas lúdicas nas atividades realizadas na escola e nas aulas de Sociologia. Esta escolha foi inspirada na crença de que elas estimulam o envolvimento e a aprendizagem de estudantes nas atividades e conteúdos escolares¹⁷.

A opção pelo uso de uma metodologia de ensino lúdica foi inspirada em autores como Moraes e Guimarães (2010), Dubet (1997) e Roloff (2010). Os dois primeiros sugerem que outras formas de mediação pedagógica devem ser utilizadas no processo de socialização e produção do conhecimento no espaço escolar, especialmente porque proporcionam aos estudantes um envolvimento maior com o conteúdo abordado, podendo auxiliar no processo de sedução para o conhecimento como afirmaria Dubet (1997). A ludicidade como um fator integrador e facilitador da aprendizagem foi inspirada em Roloff (2010). Esta autora afirma que a ludicidade proporciona resultados significativos no aprendizado escolar, melhora a conduta, a autoestima e a exploração da criatividade, além de permitir extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade. Essa metodologia lúdica permeou a realização

¹⁵ Uma descrição e reflexão mais detalhada das atividades realizadas por estas bolsistas pode ser encontradas em Azevedo e Boff, 2013.

¹⁶ Dubet (1997) afirmaria que os estudantes foram seduzidos pela atividade realizada.

¹⁷ Uma reflexão sobre este uso pode ser encontrada em Wizniewski et al., 2013.

das seguintes atividades com estudantes do ensino médio da EEB Marechal Bormann: “Teia da Cooperação”¹⁸, “Esquenta Cultural”¹⁹, “Dinâmica da Fábrica Capitalista”²⁰.

A “Dinâmica da Fábrica Capitalista” propiciou o debate sobre o processo do trabalho no modo de produção capitalista, ressaltando as contradições sociais do modelo capitalista e possibilitando discutir, em contraposição, o trabalho num modelo de cooperativa. Possibilitou também apresentar e discutir conceitos da economia política, como mais-valia, alienação e exploração do trabalhador, a partir da experiência vivenciada na fábrica fictícia ou a partir de relatos particulares dos estudantes. Os coordenadores da atividade relataram que esta promoveu nos estudantes indignação e revolta diante da exploração do trabalho performatizada na fábrica fictícia. Para a bolsista Sandra, se a dinâmica promoveu a sensação de exploração no processo de produção capitalista é porque estes foram envolvidos e afetados por ela (WIZNIEWSKI et al., 2013).

Apoiadas em Barbosa (2000), as bolsistas Taís e Ivanir sugerem que o uso de linguagens artísticas, como música, poesia, desenho e dança, podem ser interessantes estratégias para ensinar conteúdos escolares e, ao mesmo tempo, proporcionar aulas mais prazerosas. Sugerem que o aprender pode ocorrer de muitas formas, e que o docente deveria estar preparado para perceber a diferença de aprendizagem dos estudantes. Por isso, variar as formas de ensinar “[...] pode contribuir no desenvolvimento e aprendizado do estudante, fazendo com que a escola faça sentido para ele. Estudantes que têm dificuldade de aprender por meio de leitura de textos podem ter facilidade na leitura das imagens ou aprender com a oralidade” (CAMARGO et al., 2013).

Além disso, e com objetivo contrário à reprodução do sistema educacional capitalista que costuma ser desigual, hierarquizado e direcionado para a preparação do trabalho, as bolsistas Taís e Ivanir propuseram a realização do projeto “Esquenta Cultural”, o qual buscou oportunizar e estimular o protagonismo de estudantes do ensino médio através da produção e socialização

¹⁸ Atividade realizada em dezembro de 2012 com duas turmas do ensino médio. Essa dinâmica, planejada e coordenada pelas bolsistas Ana Paula e Camila, teve como objetivos principais compreender as relações sociais existentes entre os estudantes e refletir sobre a disciplina de Sociologia.

¹⁹ Atividade pedagógica e lúdica realizada em dezembro de 2012, planejada e coordenada pelas bolsistas Ivanir, Taís e Patrícia. O objetivo dessa atividade foi estimular estudantes de ensino médio a produzir e socializar atividades artísticas na escola. Uma descrição e reflexão da realização dessa atividade pode ser encontrada em Camargo et al., 2013.

²⁰ Atividade realizada em dezembro de 2012 com objetivo de apresentar e refletir sobre o processo de produção em série e o conceito marxista de *mais-valia* para estudantes do ensino médio. A dinâmica foi planejada e coordenada pelos bolsistas Dionata, Júnior e Sandra. Uma descrição e reflexão da realização dessa atividade pode ser encontrada em Wizniewski, et al., 2013.

de saberes artístico-culturais e, quiçá, contribuir com sua transformação e emancipação. Nessa atividade, talentos como recitar poesias, cantar, produzir vídeos a partir de livros da literatura brasileira e liderança foram revelados. Para concluir, as bolsistas Tais e Ivanir afirmaram que projetos envolvendo atividades artístico-culturais deveriam ser priorizados no universo escolar, “[...] porque seria uma forma de tornar a escola um espaço mais prazeroso, oportunizaria aos estudantes a produção e socialização de diversas habilidades, contribuindo para o seu protagonismo e sua emancipação” (CAMARGO et al., 2013).

Algumas reflexões sobre experiência docente e pré-docente

Logo no início do projeto, constatamos que a proposta de incentivar, qualificar e inserir licenciandos em Ciências Sociais na escola era algo novo para todo o grupo envolvido. Dessa forma, optamos pela metodologia do “aprender fazendo”, por noções como todos aprendem e todos ensinam (FREIRE, 1987) e que a experiência prática é fundamental na formação docente (DUBET, 1997). Concluímos que ser bolsista de iniciação à docência foi uma experiência ímpar para o grupo, especialmente para os estudantes de Ciências Sociais, pois possibilitou-lhes conhecer e experienciar o completo “fazer docente”. Além disso, possibilitou-lhes: a) ter contato direto com estudantes da escola básica; b) observar e experimentar métodos educacionais e novas didáticas; c) dialogar com docentes da educação básica; d) receber orientações de especialistas em educação; e e) propor e desenvolver metodologias próprias. Com isto, percebeu-se que a participação no PIBID, especialmente a experiência como docente, possibilitou maior formação, qualificação, conhecimento da realidade e, principalmente, do trabalho docente.

A reflexão da bolsista Camila²¹ é significativa dessa experiência. Ela percebeu que sua atuação como docente exercida antes de ser bolsista do PIBID era limitada e lhe causava angústias. Mesmo empenhada em desenvolver aulas cativantes e reflexivas, sentia receio e sensação de inexperiência para ministrar alguns conteúdos e metodologias. Com a experiência como bolsista PIBID, percebeu que a formação do docente, mais do que princípios pedagógicos e ideologia pedagógica, requer um aprendizado de práticas, de experiências, de orientações e ajuda de mestres de estágio (DUBET, 1997). O docente necessita estar em constante formação, para não cair na rotina ou em modelos conservadores. Deve estudar e se formar para transmitir serenidade e confiança

²¹ A reflexão desta bolsista está descrita num artigo que se encontra no prelo (Pelegriani et al., 2013).

aos estudantes, e cativá-los para o aprendizado, além de instigar o pensamento crítico e refletivo, incentivá-los a questionar e não dar respostas prontas. Constatamos também que o projeto PIBID aproximou a universidade e o curso de Ciências Sociais da comunidade escolar. Proporcionou também o contato dos estudantes da universidade com os problemas reais da escola, estimulou o prazer pela docência, promoveu uma troca entre modelos educacionais e possibilidades de construção de projetos mais prazerosos para a comunidade escolar.

O contato direto com estudantes da escola proporcionado pelo projeto PIBID possibilitou reavaliar e superar preconceitos pessoais. O bolsista Dionata relatou que, com o contato intenso e semanal, conheceu melhor o espaço onde antes estivera apenas como estudante²². Mais especificamente, contou que teve a oportunidade de se aproximar de uma comunidade escolar urbana, muito diferente do espaço onde estudou durante toda a sua vida, ou seja, numa área rural. Com essa aproximação, foi possível rever a visão preconceituosa que tinha sobre a escola urbana, a qual ele acreditava ser um espaço apenas de formação “das elites” (DALLABRIDA, 2001). Percebeu que os estudantes da escola urbana também têm uma visão limitada e acreditam que as escolas da área rural são atrasadas, e constatou que, em ambos os espaços, o docente tem um papel fundamental na formação de crianças e jovens (MORAES, 2010), pois medeia o conhecimento e reflete sobre ele. Dessa forma, a escola pode ser um importante espaço para formação também de estudantes universitários. Esse contato direto pode promover aperfeiçoamentos, aprendizados diversos, acesso e ampliação dos conhecimentos, oportunidade para experiências docentes.

Para a bolsista Camila, o docente deve se adaptar à realidade dos estudantes e do cotidiano escolar. Inspirada no relato de Dubet (1997), ela afirma que a afetividade do docente facilita e potencializa a transmissão de conteúdos. Já a repressão, os preconceitos e as diversas violências utilizadas por docentes dificultam e até impedem o processo de aprendizagem de estudantes. Uma das primeiras ações do projeto PIBID foi a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, que é um documento que reúne o coração e a alma da escola, pois define as regras políticas e educacionais, a perspectiva pedagógico-filosófica, a concepção de educação, a organização da escola, a sistemática de avaliação, os projetos, bem como os seus objetivos, além de apresentar uma descrição da estrutura física e curricular da escola. Se para os bolsistas de iniciação à docência foi uma experiência ímpar, para o supervisor, professor da escola na qual o PIBID atua, foi uma rica oportunidade para sair da chamada

²² A reflexão deste bolsista está descrita num artigo que se encontra no prelo (PELEGRINI et al., 2013).

“solidão pedagógica”²³, partilhando angústias e incertezas com estudantes e docentes da universidade. Além disso, foi uma oportunidade de repensar a prática, definir novos caminhos e estratégias de ensino e ampliar o repertório e os conhecimentos.

Considerações Finais

A partir dos relatos e reflexões, é possível concluir que, mais que um simples projeto de observação de aulas, o programa de iniciação à docência (CAPES) estimula e oportuniza licenciandos a desenvolver atividades práticas, experiências de ensino e pesquisa, reflexões teórico-metodológicas, trabalho coletivo e formação docente orientada e qualificada. As atividades pedagógicas propostas, realizadas e coordenadas por bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar, permitiram aos acadêmicos: a) fazer conexão entre teoria e prática; b) ter contato direto com estudantes e docentes de educação básica; c) coordenar atividades; e d) exercitar o completo “fazer docente”, ou seja, planejar, executar e avaliar as atividades. A partir dessa experiência, foi possível constatar a importância da abertura da disciplina de Sociologia e da escola na formação de jovens instigados a observar, de forma crítica, as relações sociais. Ou seja, mais do que simples transmissão de conteúdos, a disciplina de Sociologia pode ser espaço para reflexão e produção de conhecimentos por parte de estudantes da educação básica, assim como de aproximação e reflexão do docente sobre as problemáticas vivenciadas por estudantes. Já a escola, lugar de contradições e disputas, pode ser espaço para gerar esperança e contribuir na construção de novos sentidos e significados para os sujeitos envolvidos. Por fim, percebemos que todos os sujeitos que participaram do subprojeto de Ciências Sociais da UFFS foram transformados e ampliaram sua visão sobre a escola, sobre os conteúdos teóricos, legislação escolar e metodologias de ensino. Acreditamos que, ainda que exista um longo caminho a trilhar, estes têm hoje mais condições para avaliar e preparar uma ação docente.

Referências

AZEVEDO, L. B.; BOFF, L. G. *Reflexões sobre ativismo pedagógico nas aulas de Sociologia*. [Artigo no prelo].

²³ Essa ideia foi desenvolvida pelo bolsista Dionata a partir da comunicação de uma professora em um evento (PELEGRINI et al, 2013).

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. Formação de professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. *Mediações*. Londrina, v. 12, n.1, p.159-176, jan./jun. 2007.

BARBOSA, Ana Mae. A participação da arte na educação e cidadania. *Agência USP de Notícias*. São Paulo, 3 abr. 2000.

BOAS, Gláucia Villas. Desafios e responsabilidade: o ensino da sociologia nas escolas. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. de (Orgs.). *A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

CAMARGO, T. A. et al. *Estimulando uma educação emancipatória através da Arte*. 2013. [Artigo no prelo].

DALLABRIDA, Norberto. *A Fabricação Escolar das Elites: o ginásio catarinense na primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevistadores: Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº. 05/06, p.222-231, 1997.

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

FREITAS, A. L. S. et al. Problematização. In: GRILO, M. C. et al (Orgs.) *A Gestão da Aula Universitária na PUCRS*. Porto Alegre: Editora PUC-RS, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conhecimentos de Sociologia. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SED, 2006.

MENDONÇA, Sueli G. de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Caderno CEDES*. v. 31, nº. 85, p. 341-357, 2011.

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury C. (Coord.) *Sociologia: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 45-62. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

PELEGRINI, C. et al. *Formação e experiência docente nas Ciências Sociais*. 2013. [Artigo no prelo].

ROLOFF, Eleana M. A Importância do Lúdico em Sala de Aula. In: *Anais da X SEMANA DE LETRAS*. 2010, Porto Alegre 2010, p. 1-9.

SANTA CATARINA. *Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: SED/IOESC, 1998.

SILVA, Ileizi L. F. A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes: Experiências e Práticas de Ensino. In: *SIMPÓSIO ESTADUAL DE SOCIOLOGIA*. 2005, Curitiba:2005.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais*. Chapecó: UFFS, 2010.

WRIGHT MILLS, C. Filosofias da ciência. In: *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 131-143.

WIZNIEWSKI, Ana Paula et al. *A importância da experiência na formação docente: mediações pedagógicas na escola*.2013. [Artigo no prelo].

LENPES E ALGUMAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

Ângela Maria de Sousa Lima²

Adriana Cristina Borges³

Angélica Lyra de Araújo⁴

Diego Greinert de Oliveira⁵

Jaqueline Fabeni dos Santos⁶

Introdução e breve contextualização acerca do LENPES

O Lenpes (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) é um projeto integrado, do departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, que existe desde 2007, criado com a abertura do programa Universidade Sem Fronteiras, da SETI/Pr. Deu-se este nome a esta proposta, que, na verdade, já existia desde o início da década de 1990 como continuidade dos Laboratórios de Ensino de Sociologia - LES e o Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia - GAES. O Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia surge com a proposta de inovar metodologias de ensino dessa disciplina, em parceria com o Colégio Estadual Altair Mongruel, no município de Ortigueira.

¹ Artigo apresentado inicialmente ao 5º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão. Tema: Educação Inclusiva: desafios e possibilidades. ISAPG. Ponta Grossa/PR, em agosto de 2013.

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Ciências Sociais. Coordenadora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e do PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas). Contato: angellamaria@uel.br

³ Professora da Rede Estadual de Ensino de Sociologia. Mestranda pela Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia). Contato: drica_cristina82@yahoo.com.br

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação na UNESP/FLCAR; Colaboradora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia/UEL), do projeto de pesquisa “*Por uma Sociologia das novas e velhas formas de evasão escolar*” e do Prodocência ((Programa de Consolidação das Licenciaturas); Bolsista do CNPq. Contato: lyradearaujo@hotmail.com

⁵ Professor da Rede Estadual de Ensino de Sociologia. Mestrando pela Universidade Estadual de Londrina. Colaborador do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia). Contato: diego_pnd@hotmail.com

⁶ Professora da Rede Estadual de Ensino de Sociologia. Mestranda pela Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia). Contato: jaquelinefabeni@gmail.com

A proposta do atual laboratório é aprimorar a formação inicial e continuada para professores de Sociologia, propiciar inovações nas metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia/Ciências Sociais para [pelo e com] os alunos do Ensino Médio e Ensino Superior, que contribuam para a superação das desigualdades socioeducacionais, envolvendo, ao mesmo tempo, graduandos da licenciatura em Ciências Sociais, professores de Sociologia atuantes nas escolas, alunos (jovens) da Educação Básica, pais, funcionários das escolas e equipes de ensino nestas respectivas instituições.

O projeto visa ainda a valorização e o aprimoramento das atividades de ensino, dentro do curso de graduação em Ciências Sociais, habilitação licenciatura, articulando ações entre os professores de Antropologia, Ciência Política, de Sociologia, de Metodologia de Ensino de Sociologia e de Estágio Supervisionado, em prol da melhoria da qualidade da formação dos futuros professores pesquisadores de Sociologia que atuarão com jovens do Ensino Médio.

No âmbito da pesquisa, o Lenpes centra-se, desde 2010, numa análise do fenômeno da evasão escolar em três colégios estaduais, dos municípios de Ortigueira, Londrina e Rolândia. Esta experiência nos proporciona apropriar das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade destas escolas, pois elas não se constituem apenas em objeto de estudo, mas nos possibilita estabelecer interlocuções para produzir categorias de análise que permitem a elaboração de uma síntese peculiar, que tome como eixo os processos educativos, permitindo não apenas a sua compreensão, mas principalmente a intervenção criativa e responsável nestas realidades.

Neste contexto, o acúmulo de reflexões e de ações, permitidas com o LES e do GAES, nos levaram a propor novos desafios para este projeto, que pretende articular ensino, pesquisa e extensão: formação inicial e continuada para professores de Sociologia da Educação Básica; inovações nas metodologias de ensino de Sociologia para os alunos da Educação Básica; o repensar e a criação de metodologias de ensino e pesquisa que contribuam para a superação das desigualdades socioeducacionais.

Nossa pretensão é, ao longo dos anos, poder aprimorar a produção coletiva de saberes sociológicos, antropológicos e políticos sobre educação e criar mais meios para socializá-los com as escolas estaduais. Para isso, temos ampliado os espaços de estudos de textos sobre metodologia de ensino e de pesquisa, enfocando reflexão de diferentes correntes pedagógicas e metodológicas, sobretudo a Pedagogia histórico crítica e a pesquisa ação no campo dessas áreas do saber, ao mesmo tempo em que orientamos os alunos da

licenciatura e da pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sempre em ações parceiras com as escolas estaduais.

Afinal, almeja-se a organização conjunta de meios pedagógicos para a formação de professores mais autônomos e habilitados para recriarem suas próprias práticas educativas, com novos métodos e recursos didáticos, de modo a incidir significativamente na melhoria do desempenho dos atuais e futuros professores de Sociologia, proporcionando-lhes mais oportunidades para apreenderem e criarem novas metodologias de ensino.

Neste intuito, temos recriado as práticas de formação continuada, envolvendo pedagogos, diretores, professores, funcionários, pais-responsáveis, com foco na produção/valorização dos conhecimentos produzidos nas escolas, de modo a envolvê-los diretamente no planejamento e continuação destas estratégias, para que perdurem após o projeto. Um dessas ações centra-se no desenvolvimento/consolidação, nas escolas, da produção de materiais didáticos diferenciados produzidos pelos próprios professores de Sociologia, de modo que estes os auxiliem depois nas atividades em sala de aula e ampliem o interesse dos alunos pelo conhecimento sociológico, historicamente construído.

Neste objetivo de incentivo às iniciativas coletivas de professores e comunidades escolares que buscam a melhoria científica e tecnológica, assim como apoio para o aumento da produção de qualidade pelos próprios professores, organizamos, por exemplo, entre outras obras, a coletânea impressa “Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia”, constituída por mais de quarenta docentes, todos participantes, direta ou indiretamente, das ações do Lenpes.

Neste artigo, optamos por discutir alguns desses desafios e possibilidades na formação de professores de Sociologia, focando alguns debates feitos nas reuniões sistemáticas do projeto acerca das novas práticas de ensino de Sociologia nas escolas estaduais, quando repensadas no contexto das novas tecnologias e sobre a relevância da presença dos conteúdos dessa disciplina nos currículos do Ensino Fundamental. Para problematizar esta segunda questão, narramos algumas experiências vivenciadas, de 2007 a 2010, em três instituições parceiras do projeto, além de mostrarmos rapidamente a opção feita no Lenpes pela utilização dos pressupostos da pesquisa ação e da pedagogia crítica-social dos conteúdos, no planejamento e efetivação de suas ações.

O uso das tecnologias nas escolas: renovando as práticas de ensino de Sociologia

Os jovens estão imersos em uma estrutura marcada fortemente pela presença de novas tecnologias, que permeiam os espaços de transmissão de informações, que posteriormente deverão ser transformadas em conhecimento, por meio da reflexão e do questionamento. Sendo assim, para abordar a importância das novas tecnologias no ensino de Sociologia, é preciso fazer uma discussão da relação entre a construção do conhecimento e este tipo de recurso didático.

De acordo com Becker (2001), Piaget rejeita dois tipos de debates acerca do conhecimento. Um que diz que a herança hereditária já traz programada as estruturas do conhecimento e outro que acredita na pressão do meio social sobre o sujeito com o intuito de determiná-lo. Para Piaget, o processo de construção do conhecimento se dá a partir do momento em que a criança começa a assimilar as coisas do seu meio físico e social. É como se o indivíduo fosse construindo o seu conhecimento como conteúdo e como estrutura.

Desta forma, o professor deve ensinar partindo do que o aluno já construiu até um determinado momento. Concomitantemente o aluno também precisa aprender o que o professor tem a ensinar. A finalidade deste tipo de aprendizagem é propiciar ao aluno a construção de um novo mundo, e não a reprodução do mundo que eles herdaram. Sendo assim, as novas tecnologias são ótimas ferramentas, pois já estão presentes no universo do aluno, que hoje já sabem manuseá-las com perfeição. Neste novo contexto, o professor pode utilizar estes artefatos como recursos para discutir a teoria que está sendo abordada em sala de aula, teoria esta que nada mais é do que parte significativa da realidade social do aluno. Esta é uma ótima oportunidade para unir teoria e prática social, sem se afastar dos modos já rotineiramente utilizados por este jovem ou por esta criança para conhecer o mundo.

Vale salientar que este é um procedimento metodológico de extrema importância, pois, de acordo com Lima (2004), é visível no Brasil uma exclusão educacional de jovens das camadas populares aos espaços que deveriam contribuir com a formação para uma cidadania que os levem a praticar uma participação política. Dado o fato da sociedade estar em constante mudança, o jovem possui maior sensibilidade diante de toda esta situação, sensibilidade esta que o leva a refletir, por exemplo, de modos cada vez mais diferenciados e inovadores, as configurações futuras da sociedade capitalista. Por isso, é importante trabalhar com a ideia de vivência e experiência desses jovens.

Lima (2004), ao comentar sobre um estudo realizado por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz em 1997 - que abordou grupos focais do Rio de Janeiro, divididos em: escolas públicas de áreas carentes; escolas públicas federais e escolas particulares - mostra que os alunos das escolas públicas percebem a precariedade das condições materiais e estruturais das escolas, levantando críticas a um ambiente mergulhado na rotina. Seus estudos também citaram o distanciamento entre professores e alunos. Em relação aos alunos das escolas particulares, estes consideram a falta de abordagem de assuntos e problemas atuais da sociedade algo que precisa ser melhorado.

Para a sociedade brasileira, dois recortes são absolutamente fundamentais e operam de forma articulada: a diferenciação social entre jovens das camadas populares e jovens das camadas média e alta e a diferenciação de gênero, muito mais significativa para os jovens das camadas populares (LIMA, 2004, p. 98).

Neste sentido, o uso das novas tecnologias podem aproximar professores e alunos, pautando-se no que ambos já sabem sobre o conteúdo ministrado, e a partir disso buscar uma tentativa de construir um saber mais crítico, analisando charges, vídeos, músicas, etc, mas sempre atentos à valorização da capacidade de criação e de argumentação desses estudantes, percebendo-os como questionadores e críticos diante da realidade que os circundam. Neste âmbito, cabe aos novos docentes de Sociologia abrirem-se mais à percepção das mudanças que as novas tecnologias trazem em relação à construção de saberes e conhecimentos por parte dos jovens, passando a repensarem suas formas de mediação nos espaços escolares, por meio dessa disciplina.

Porto (2006) cita alguns elementos presentes neste processo. A rapidez com que as informações chegam, fazem com que o processo de leitura das juventudes, vá além dos textos impressos. A sua construção mental está ligada à significação que ele faz do seu meio social, propiciando uma maior interação com os recursos a que tem acesso, pois estes possuem uma abundância de diferentes linguagens, como imagens, sons, narrativas, movimentos e velocidade de informações, que precisam ser levados em conta no planejamento das aulas de Sociologia para o Ensino Médio.

Tudo isso leva o professor a procurar cada vez mais o uso de diversos tipos de recursos didáticos, como os mais presentes no cotidiano das juventudes, a exemplo de filmes, músicas, vídeos, Internet, celulares dentre outros. E aí há um outro desafio: se apropriar pedagogicamente dos recursos que os próprios alunos trazem rotineiramente para as salas de aula. Em vez de ficar procurando meios de puni-los, poderíamos repensar estratégias para utilizar as tecnologias a favor do ensino de Sociologia.

Não são raras as experiências dos colaboradores do Lenpes, por exemplo, nas Jornadas de Humanidades realizadas em parceria com as escolas, convidarem os estudantes a utilizarem seus celulares em atividades individuais e coletivas de pesquisas e de produção de vídeos acerca dos conteúdos estruturantes da disciplina. A disseminação dos resultados dessas produções é feita por meio da TV *pendrive*, presente em todas as salas nas escolas estaduais da região, algo que facilita a problematização mais criativa dos fenômenos sociológicos com os alunos.

É desta forma que o uso das novas tecnologias como recurso didático se faz necessário. A disciplina de Sociologia tem como uma de suas finalidades formar a consciência crítica e esta tarefa, que também é das demais disciplinas que compõem o currículo escolar, precisa ser pensada levando em consideração as novas realidades desses estudantes, por exemplo, a realidade das redes sociais. Afinal, cabe ao professor utilizar estes recursos como ferramenta de análise da realidade concreta, e assim, construir uma nova visão de mundo (LIMA, 1976).

Os equipamentos não são somente para transmitir conhecimentos na sala ou ilustrar aulas expositivas de Sociologia, mas para produzir e construir novos saberes sobre a realidade social, de forma mais interativa com as juventudes, dando voz e vez a elas, permitindo que os docentes possam aprender mais com os jovens, ao mesmo tempo em que passa a ressignificar os conteúdos desta área do conhecimento (LIMA, 1976). As escolas públicas precisam se adaptar a esta realidade, propiciando aos alunos e aos professores o acesso a estes recursos. Por isso, a necessidade de obterem mais recursos, além da TV *pendrive*, para poderem estabelecer mais meios de comunicação e recriação desses saberes em sala de aula. Já se faz necessário meios que auxiliem a projetar com mais nitidez as imagens e o som, dando mais suportes os recursos reelaborados pelos docentes. Outro desafio para que estas ferramentas possam ser utilizadas com êxito, está na necessidade do Estado investir em melhores condições de trabalho, bem como em cursos de formação continuada que orientem, de modo mais criativo, a manipulação destes recursos sugerindo diferentes mediações com os mesmos em sala de aula.

Os alunos, com uma capacidade de abstração e criação cada vez mais avançada, estão inseridos em uma escola que, muitas vezes, não contempla mais as suas expectativas, situação que os levam a certas posturas de negação frente a todo este processo em que são submetidos. Estas juventudes se encontram em constante mudança devido a vários fatores presente na atualidade, entre eles, os meios de comunicação de massa, trazendo novos elementos que contribuem para uma mudança na forma de socialização e de transmissão de informações (PRETTO e PINTO, 2006). Repensar os sentidos da escola passa também

pela necessidade de repensar o modo como ela está estruturada para recebê-los atualmente.

A escola e a família deixam de ser os núcleos exclusivos de educação e as novas tecnologias passam a propiciar uma nova forma destes alunos se relacionarem com os saberes, proporcionando, conseqüentemente, novas possibilidades de construção de conhecimento. Desta forma, a escola também pode se valer destes novos recursos tecnológicos para incrementar as aulas, e tornar o conteúdo teórico mais compreensível (PORTO, 2006).

Diante desses desafios, o LENPES tem feito esforços para que seus colaboradores, docentes e discentes, possam utilizar estas novas tecnologias como recursos didáticos nas oficinas desenvolvidas nas escolas, sobretudo, durante as Jornadas de Humanidades, com aulas previamente planejadas e discutidas nas reuniões periódicas do projeto.

Tanto os recursos, como a forma de mediação pedagógica são discutidas antes do desenvolvimento das aulas nas escolas, de modo que possam ser pensadas maneiras de fazer com os conteúdos da Sociologia, não só se tornem cada vez mais compreensíveis para os jovens, como também mais significativos diante de suas novas demandas sociais. Como equipamentos, o projeto conta com materiais que foram adquiridos no período em que o mesmo compunha o Programa Universidade Sem Fronteiras (dezembro de 2008 a dezembro de 2010). Recursos como *lep tops*, projetores, notebook, gravadores, câmeras fotográficas digitais, filmadoras, *pendrives*, etc, auxilia no planejamento de estratégias didático-pedagógicas que faz com que os conteúdos se apresentem de modo mais compreensível e dinâmico para as juventudes.

Algumas práticas e reflexões do LENPES: a Sociologia no Ensino Fundamental

A presente seção tem como principal objetivo apresentar e problematizar algumas experiências de prática de ensino de Sociologia com os estudantes do Ensino Fundamental, desenvolvidas pelo projeto LENPES ao longo do ano de 2010, em três escolas públicas paranaense: Altair Mongruel em Ortigueira, Polivalente em Londrina e Professor Francisco Villanueva em Rolândia. O intuito é contextualizar, descrever e revelar as principais características e dificuldades dessas atividades, com o intuito de iniciar uma reflexão sobre como poderia se dar as práticas voltadas para o Ensino Fundamental. A análise é constituída de um verdadeiro relato elaborado a partir dos relatórios do projeto, que são entregues mensalmente a PROEX, dos planos de aula e dos materiais didáticos desenvolvidos por seus colaboradores.

As propostas pedagógicas de Ensino de Sociologia com alunos do Ensino Fundamental começaram a se desenvolver, não por uma opção planejada dos membros do projeto, mas como resultado direto de uma demanda proporcionada pelos docentes do Colégio Estadual Altair Mongruel, em Ortigueira. Como uma das principais propostas do LENPES, neste município, a partir de 2007, era desenvolver cursos de formação continuada com os professores da Educação Básica, e como o calendário escolar era apertadíssimo, foi necessário que alguns encontros de formação se realizassem em dias letivos.

Com isso os professores teriam que se ausentar da sala de aula, deixando os alunos sob a responsabilidade dos colaboradores do projeto. Aí surgiu a oportunidade de aproveitar esse momento para oferecer aos alunos Semanas Temáticas, oficinas pedagógicas e aulas diferenciadas que abordassem, numa nova linguagem, diversos temas das Ciências Sociais.

É nesse contexto, a partir de uma necessidade real, que o contato com os alunos do Ensino Fundamental, antes esporádico, se tornasse algo recorrente e desafiador, já que não era uma prática pedagógica usual na realidade da licenciatura de Ciências Sociais trabalhar, pois o público alvo da Sociologia ainda são os jovens e os adultos do Ensino Médio.

Para facilitar o relato e a análise das atividades desenvolvidas pelo LENPES, ao longo do ano de 2010, as apresentaremos por escola parceira, sendo respectivamente Altair Mongruel em Ortigueira, Polivalente em Londrina e Professor Francisco Villanueva em Rolândia. Dentre muitas, destacaremos as intervenções mais significativas e nas quais estiveram envolvidos diretamente alunos do Ensino Fundamental.

O Colégio Altair Mongruel, em Ortigueira, representa a primeira parceria com uma escola da rede pública, em 2007, sem contar aqui a lista significativa de escolas parceiras dos dois laboratórios anteriores: LES e GAES. De todas as propostas de trabalho desenvolvidas com este Colégio, pelo Lenpes, de 2007 a 2010, é possível citar, com maior destaque, as oficinas sobre “Grêmios Estudantil e Participação Política”, desenvolvidas a partir de uma solicitação da equipe pedagógica da instituição, que apesar de não serem voltadas exclusivamente para os alunos do Ensino Fundamental, contaram com a presença maciça de alunos do 6º ao 9º ano.

Para dar conta da temática e da heterogeneidade do público alvo, o primeiro momento teve como objetivo apresentar o que de fato constitui um Grêmios Estudantil, falar de sua importância e de como dar início ao processo de formação de um Grêmios na escola. As discussões tiveram como ponto de partida a exibição de um episódio de uma série americana denominada “Todo

Mundo Odeia o Chris” (*Everybody Hates Chris*)⁷. O episódio escolhido é “Todo Mundo Odeia o Grêmio Estudantil”, que narra, de modo leve, a importância da participação política e as questões éticas que a constituem.

Após a exibição do vídeo, foi iniciada a problematização do tema, buscando articular o contexto escolar dos alunos com o debate sobre a importância do Grêmio enquanto um movimento social, partindo de autores que discutem a relevância dos movimentos sociais como mecanismos de consolidação de práticas democráticas, tais como Altmann (1999), Decca (1992), Weffort (1978) Gohn (2003). Os conceitos desses autores não foram trabalhados de maneira aprofundada, mas serviram de inspiração teórica para nós do projeto que também utilizamos materiais específicos sobre Grêmio⁸. O intuito era fomentar a vontade de formar esse órgão de representação estudantil nesta escola.

No Colégio Polivalente, em Londrina, a experiência de maior destaque ocorreu em maio de 2010 e também teve como foco a discussão do “Grêmio Estudantil e Participação Política”. Para dar conta de uma temática tão complexa como esta, a proposta da atividade foi baseada em uma aula dialogada, iniciada a partir das concepções que os alunos trazem sobre política e participação política.

Após esse primeiro contato com o tema, foi entregue uma folha com charges retiradas de Harper (2000), do livro “Cuidado, escola!: Desigualdade, domesticação e algumas saídas”. Tais charges estavam relacionadas à crítica ao ambiente escolar e a uma concepção de escola autoritária que não dá voz para os alunos. A ideia era, a partir das impressões iniciais dos alunos, sobre as imagens, realizar as correlações teóricas com o tema “participação política”, sobretudo acerca da “participação política na escola”. A atividade se encerraria com a proposta de elaboração de um texto pelos alunos no formato de charge.

Apesar desta atividade ter sido elaborada de maneira dinâmica, a fim de contar com a participação e a integração dos alunos, ela não funcionou de maneira satisfatória em todas as turmas. Tivemos grandes dificuldades de aplicação com as turmas do 6.º e 7.º anos nesta ocasião. Alguns alunos não se interessaram muito pela análise das charges. Eles participaram mais da atividade prática que exigia a criação de desenhos.

⁷ “Todo Mundo Odeia o Chris” (*Everybody Hates Chris*) é um série americana originalmente exibida de 2005 a 2009 nos EUA e que desde 2006 é exibida no Brasil pela Rede Record de Televisão, narra as histórias engraçadas da adolescência do famoso comediante Chris Rock, durante a década de 80. Retirado e adaptado de: <http://entretenimento.r7.com/blogs/todo-mundo-odeia-o-chris/perfil/>

⁸ Para maiores informações ver Caderno Grêmio em Forma, Do Instituto Sou da Paz, (citado no site Mundo Jovem) na apresentação burocrática do Grêmio, Site: http://www.pucrs.br/mj/subsidios-gremio_estudantil-12.php ou Site: http://www.pucrs.br/mj/subsidios-gremio_estudantil-15.php. Acesso em: 14 abr. 2013.

A última escola parceira a ser mencionada, neste relato de experiência, é o Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, localizado na cidade de Rolândia. As intervenções do projeto nesta instituição se concentraram no desenvolvimento da pesquisa sobre evasão escolar e na formação continuada de professores. Mas, dentre as atividades que foram voltadas para o contato direto com os alunos do Ensino Fundamental podemos destacar a discussão sobre Homofobia, a partir da exibição do filme “Eu vos Declaro Marido e Lary”.

O filme “Eu Vos Declaro Marido e Lary”, ajudou a provocar a reflexão acerca das questões relacionadas ao preconceito contra homossexuais. Tal escolha foi feita pelos membros do projeto, pois se trata de um filme popular entre os jovens e apesar de conter estereótipos em relação aos homossexuais, que foram problematizados criticamente com a presença dos membros do projeto na escola, o filme aborda este tema de maneira engraçada, fato que facilitou a aceitação e a discussão de muitas questões sociológicas, por parte dos alunos com menos idade.

Como foi possível perceber, é crescente a necessidade com que o Projeto LENPES se vê colocado diante de um campo ainda pouco conhecido, que é trabalhar conteúdos de Sociologia com estudantes do Ensino Fundamental. Embora tal contato esteja se firmando como uma prática recorrente, faltam reflexões mais aprofundadas sobre como devem se dar tais intervenções pedagógicas e sociológicas com este público, algo que a colaboradora Jaqueline Fabeni dos Santos se propõe atualmente no projeto.

O projeto está tateando o melhor caminho para dar conta dessas necessidades, e, ao mesmo, mostrar a relevância do trabalho dessa disciplina no Ensino fundamental. Ainda não possuímos estudos aprofundados que tenham registrado, ou mesmo realizado uma reflexão teórica específica acerca da prática de ensino de Sociologia com o Ensino Fundamental, ou seja, nem as metodologias, nem os recursos didáticos ou mesmo os temas que melhor cabem ser trabalhados a essa faixa etária estão bem definidos, mas temos certeza da importância da relevância da Sociologia nos currículos do Ensino Fundamental, pois entendemos que as crianças e os adolescentes, sobretudo nos anos finais dessa etapa de escolarização, já possuem habilidades para problematizarem, estranharem e desnaturalizarem muitos fenômenos sociais.

Contudo as práticas e atividades do LENPES que tem tido um resultado mais satisfatório são aquelas nas quais as variáveis: faixa etária, linguagem, modo específico de aprender, contexto social e cultural, não são esquecidas, mas tomadas como um ponto importante na elaboração dos planos de aula e dinâmicas. Pois:

Essa variável remete ao amadurecimento psicológico, aos papéis socialmente construídos, ao imaginário sobre as fases da vida. Concretamente, as questões e interrogações postas por um adolescente serão muito diferentes das de um jovem de 18 anos e, mais ainda, de um adulto de 30 anos [...] (DAYRELL, 1996, p. 144).

Ao considerar tais questões como importantes no processo de formação do indivíduo, os conhecimentos das Ciências Sociais se tornam indispensáveis, já que a Sociologia, junto com as demais disciplinas das áreas de Humanas, pode fornecer muitas ferramentas, a esse sujeito em formação, necessárias para uma reflexão mais crítica sobre a sociedade, sobre si mesmo e sobre suas experiências.

Para Flávio Sarandy (2007), mais que desvelar os chamados “problemas sociais” ou ensinar um elenco de conceitos a Sociologia no Ensino Médio, o mesmo poderíamos afirmar para o Ensino Fundamental, o importante é proporcionar o desenvolvimento da apercepção sociológica, simbolizada por ele como um olhar diferenciado sobre a realidade, que permite processar tanto informações como saberes já produzidos. Com isso:

[...] o conhecimento sociológico certamente beneficia o educando na medida em que lhe permite uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. 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 [...] (SARANDY, 2007, p. 2).

Desse modo, entendemos que os conhecimentos das Ciências Sociais possuem um valor importante para a sociedade, por isso deve ser acessível a todos os seus membros, pois uma análise crítica do contexto social favorece a formação de um sujeito histórico mais ativo e questionador, seja qual for a sua idade, desde que as devidas mediações e adaptações sejam feitas. Essa é uma das possibilidades que os membros do projeto LENPES têm buscado desenvolver, mesmo com todos os desafios que esta nova demanda os proporciona.

Repensando a mediação pedagógica na perspectiva da Pedagogia crítico-social dos conteúdos

Sabemos que a mediação pedagógica é a parte crucial do processo de ensino e aprendizagem. Dentre tantas outras nuances, ela diz muito sobre a

maneira como o professor trabalha, concebe e destaca a importância daquele determinado conteúdo pra vida do estudante. Por isso, entendemos como relevante a compreensão, pelo próprio docente de Sociologia, da maneira como ele mesmo realiza a mediação pedagógica nas escolas e turmas onde atua, mediação esta, na nossa maneira de ver, sempre influenciada pelas correntes pedagógicas, e que sofrem também diferentes interferências das políticas governamentais, materializada, sobretudo, no tipo de currículo que se concebe e se adota na prática educativa. Hipotetizamos que isso pode fazer diferença no modo como o professor atuará no interior da sala de aula, na maneira como perceberá o processo de trabalho com os estudantes, com os recursos de ensino e, principalmente, com os conteúdos.

Por muitas vezes, pode-se enxergar nas salas de aula, diferentes formas de lidar com o conteúdo, com o conhecimento reelaborado por meio deste ou com os saberes que o estudante traz do seu cotidiano. Mas, a escolha de alguma corrente pedagógica pode, muitas vezes, definir qual a perspectiva do professor acerca das aulas, a maneira como lida com os conteúdos, o entendimento de sua função social na escola e a forma que estes conteúdos propostos poderão atingir os estudantes.

O professor pode fazer de inúmeras maneiras uma mediação pedagógica que faça sentido para o estudante, que o faça aprender mais e de modo mais significativo. Do mesmo modo, a sala de aula é permeada por muitos desafios diários. Na maioria das vezes estas maneiras de trabalhar têm uma relação bastante concatenada com a corrente pedagógica que o professor defende. Afinal esta corrente pode versar e interferir no modo como se pensa o papel de professor, dos alunos e da própria escola.

Entendendo a relevância de adotarmos um método que nos possibilitasse intervir, de modo mais significativo nas escolas, por meio das aulas de Sociologia, nos propomos a planejar as atividades de ensino, pesquisa e extensão do Lenpes, baseando-nos na Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Para Libâneo (1994), a respeito dessa corrente pedagógica;

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

O foco principal dessa linha de pensamento está na didática, mostrando o professor deve trabalhar os conteúdos com os estudantes. Ou seja, prima-se pelo processo de ensinar e não a auto-atividade do estudante, contrariando a didática do “aprender a aprender”. Segundo o autor:

A Didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 70).

Nesse caso, busca-se a formação dos estudantes enquanto sujeitos críticos e questionadores de suas realidades sociais, sem deixar de pensar a relevância do papel do professor, como mediador do conhecimento científico. É nesta corrente pedagógica que a mediação pedagógica, que valoriza os saberes dos alunos, se torna mais evidente, pois para Gasparin (2005),

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles. Isto somente é possível nas palavras de Paulo Freire, por meio do diálogo, do qual “resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”, em que ambos, como sujeitos, se educam e crescem juntos, pois, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa sozinho: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE apud GASPARIN, 2005, p. 23).

Outro ponto chave da Pedagogia crítica-social dos conteúdos é considerar o estudante enquanto um sujeito histórico. Por isso sua história e seu cotidiano podem ser pontos de partida importantes para se trabalhar os conteúdos científicos na Sociologia. Nesta mediação, o estudante também participa do processo ensino-aprendizagem, como sujeito ativo e co-responsável pela produção dos conhecimentos.

O fim que se busca atingir é que o estudante consiga fazer relações dos conceitos científicos aprendidos em sala de aula com o seu cotidiano, de uma forma que problematize, estranhe e desnaturalize, com mais criticidade, as relações sociais. Nesta busca é que se concentra o desafio do Lenpes de planejar as mediações no ensino de Sociologia, baseando-nos na pedagogia crítico-social dos conteúdos e na adoção dos pressupostos da obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica” de João Luiz Gasparin (2005).

Algumas Considerações Finais

Com este trabalho de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvido pelo Lenpes, em parceria com as escolas estaduais, baseado na pesquisa ação e na pedagogia crítica-social dos conteúdos, espera-se proporcionar maior conhecimento aos futuros professores e aos profissionais em atuação, sobre as novas possibilidades pedagógicas e metodológicas que hoje experienciam diante dos desafios de recriarem maneiras de desenvolver a disciplina no contexto das novas tecnologias. Mesmo com todos os “limites” e desafios do projeto, intenciona-se incentivá-los a fomentarem novas experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, por meio dos saberes sociológicos.

A criação e recriação de metodologias de ensino tem sido pensadas para problematizar, de modo mais significativo, as demandas identificadas nas escolas, por meio da pesquisa ação. Por isso, muitas de nossas intervenções pedagógicas, em oficinas durante as Jornadas de Humanidades nestas instituições, tem tratado temas como: o sentido social, político e cultural da escola, seu patrimônio, suas memórias, as questões de gênero, as desigualdades sociais, entre tantas outras temáticas também trazidas pelos professores colaboradores externos por meio de suas ações diferenciadas.

Por meio dessas ações, aparentemente simples, temos buscado, permanentemente, a consolidação do estágio na licenciatura em Ciências Sociais, assim como o fortalecimento do tripé ensino/pesquisa/extensão e da parceria com as instituições de Educação Básica.

A partir dos resultados das pesquisas e das ações de extensão e ensino propostas por esse projeto, espera-se contribuir com o processo de ensino/aprendizagem dos graduandos e pós-graduandos envolvidos e dos alunos da Educação Básica, por meio do conhecimento mais apurado e crítico de suas realidades educacionais. Os benefícios que pretendemos alcançar se referem, sobretudo, à melhoria da qualidade da formação dos novos professores de Sociologia, tendo em vista que, por meio do Lenpes, os participantes podem ter a oportunidade de efetivarem um contato mais aprofundado com diferentes realidades escolares, permitindo-lhes repensar, coletivamente, em parceria com egressos, docentes de todas as áreas das Ciências Sociais, professores aposentados do departamento e docentes que atuam no Ensino Médio, novas metodologias de pesquisa e de ensino, que lhes permitirão, por exemplo, refletir sobre estas realidades conjuntamente, à luz dos conhecimentos teóricos e metodológicos das Ciências Sociais aplicados à educação.

Referências

- ALTMANN, W. A rebelião indígena de Chiapas: o anti-neoliberalismo orgânico da América Latina. In: BARSOTTI, P. & PERICÁS, L. B. (orgs) *América Latina: história, idéias e revolução*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAYRELL, Juarez. A escola como um espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.
- DECCA, E. S. de. *Rebeldia e revolução na História social*. In: BRESCIANI, M. S. et al. *Jogos da política; imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH/ São Paulo: Marco Zero/FAPESP, 1992, p. 25
- GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-crítica*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- GOHN, Maria da Glória (org) *Movimentos sociais no início do século XIX: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003
- HARPER, Babete et al. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense, 2000 (3ª reimpr. Da 35ª ed. de 1994).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em Educação Segundo Mcluhan*. Petrópolis: Editora vozes limitada, 1976.
- LIMA, Nísia Trindade. Juventude e ensino médio: de costas para o futuro? IN: FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- OLIVEIRA, Diego Greinert. Algumas reflexões e Desafios da Mediação Pedagógica no Ensino de Sociologia no Ensino Médio. TCC (Trabalho de conclusão de curso). Ciências Sociais – Bacharelado. Departamento de Ciências Sociais. UEL - Universidade Estadual de Londrina. 2012. 119 p.
- PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>> Acesso em Abril de 2012.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em Abril de 2012.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso em 02 fev. 2007. p. 1-7.

WEFFORT, Francisco. *Democracia e Movimento Operário: Algumas Questões para a História do Período - 1945-1964*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

RELATOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SUAS DIFICULDADES E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Célia Regina Vitaliano¹

Tamires Pereira Carvalho²

Josiane Junia Facundo Almeida³

Eromi Izabel Hummel⁴

Aline Carmilita Machado⁵

André Luis Onório Coneglia⁶

Carla Cristine Tescaro Santos Lino⁷

Introdução

Este trabalho apresenta o recorte das primeiras análises dos dados da pesquisa intitulado “As possibilidades de construção de práticas inclusivas em um colégio de aplicação: uma pesquisa colaborativa”. Em específico, apresentaremos os resultados do levantamento das necessidades de formação dos professores de um Centro de Educação Infantil (CEI) em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A proposta de Educação Inclusiva, teoricamente, indica a necessidade de realização de mudanças, a fim de inovar práticas e modificar valores próprios da escola pública tradicional. Esta modificação visa desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes

¹ Graduada em Psicologia. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado e Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: educação para inclusão cadastrado no CNPq. Colaboradora do Prodocência. Contato: creginav@uel.br.

² Graduada em Psicologia. Mestranda em Educação no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: tamirespcarvalho@gmail.com.

³ Graduada em Pedagogia e Letras. Mestre em Educação. Docente do Departamento de Educação da Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: josiane.almeida@yahoo.com.br.

⁴ Graduada em Pedagogia. Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade do Norte do Paraná e Assessora Técnica da Prefeitura de Londrina da área de Educação. Contato: erohummel@gmail.com.

⁵ Discente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Contato: a_line@hotmail.com.

⁶ Graduado em Pedagogia. Doutor em Ciência da Informação. Docente do Departamento de Educação da Educação da Universidade Estadual de Londrina. Contato: Andre.coneglian@gmail.com.

⁷ Graduada em Letras. Mestranda no Programa de Mestrado em Metodologia para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias e Docente da Universidade do Norte do Paraná. Contato: carlatescaro@yahoo.com.br.

capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem segregados, por qualquer tipo de discriminação, sexo, nível sócio-econômico, deficiência, etnia, entre outros (RODRIGUES, 2008). Sabemos que a maioria das escolas de nosso país vem enfrentando muitas dificuldades para incluir os alunos com (NEE), tais como: carência de recursos pedagógicos adequados para o atendimento às NEE apresentadas por seus alunos; condições para avaliar as NEE e planejar as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; profissionais especializados para acompanhar e orientar tal processo; os alunos com NEE que não têm acesso a atendimento educacional especializado (AEE) ou apoio pedagógico no turno inverso. Além disso, geralmente a maioria dos professores e gestores não tem formação acerca do processo de inclusão e de procedimentos que possam ser desenvolvidos com os referidos alunos em classe comum para favorecer sua aprendizagem e socialização. Condições que há muito tempo vêm sendo evidenciadas por diversas pesquisas da área que analisam o processo de inclusão dos alunos com NEE em nosso país (LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009; FERRAZ. ARAUJO e CARNEIRO, 2010; HUMMEL e VITALIANO, 2010; GOMES e MENDES, 2010), pois temos políticas educacionais inclusivas apresentadas em leis e decretos que prevêm diversas condições para sua efetivação nas escolas, mas na prática tais condições se apresentam escassas, principalmente no que se refere ao apoio e à preparação dos professores para desenvolver a inclusão dos referidos alunos de fato.

Em específico, no nível de ensino referente à Educação Infantil, que compreende a fase de desenvolvimento infantil de zero aos cinco anos, segundo Mendes (2006), as condições para o atendimento aos alunos que apresentam NEE são ainda mais escassas, muito embora, tenhamos uma legislação que garanta o atendimento a esses alunos desde o seu nascimento, como vemos em nossa LDB (1996) no artigo 58 - “§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.” Temos também as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.68) cujo artigo 1º - parágrafo único - explicita que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Outro aspecto que motivou esse estudo foi considerar o quanto é importante um adequado atendimento às crianças que apresentam NEE nos

primeiros anos de vida, visto que a literatura especializada na área aponta que os procedimentos denominados de estimulação precoce maximizam o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Consideramos que os Centros de Educação Infantil devem cumprir seu papel de oferecer condições para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que apresentam NEE, assim como para os demais alunos, mas para isso, os seus professores devem estar preparados para oferecer tal condição. Giroto e Castro (2011) salientam a necessidade de preparação do professor, que leciona na educação infantil, para lidar com a diversidade de alunos, bem como com a mudança de sua conduta, quanto à melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, visto que ele deve possibilitar aos seus alunos o acesso a condições favoráveis à aprendizagem. Os mesmos autores relatam que - ao realizarem um processo de formação com base em uma pesquisa colaborativa junto a professores de educação infantil - foi possível desenvolver uma postura autônoma e emancipatória por parte de todos os envolvidos, principalmente dos professores.

Michels (2011), Vitaliano e Dall Acqua (2012), analisando as políticas educacionais inclusivas, identificaram que a formação dos professores que atendem aos alunos com NEE em classe comum, é um aspecto pouco que carece de medidas mais contundentes, pois as medidas de que dispomos não garantem a formação inicial ou continuada dos professores para desenvolver o processo de inclusão. Podemos citar dois exemplos, o primeiro consiste na recomendação de inclusão de uma disciplina que trate da questão nos cursos de licenciatura, disposta na Portaria nº 1793 publicada em 1994 (BRASIL 1994), recomendação esta, que ainda não é atendida, até mesmo por universidades públicas como evidencia Vitaliano (2007), isto provavelmente ocorre porque é uma recomendação e não em uma obrigação, deixando as instituições de ensino superior (IES) livres para acatá-la ou não. O segundo exemplo que podemos citar se constitui no documento que orienta a organização dos cursos de licenciatura - as diretrizes curriculares de cada curso, estas também, com raras exceções, não apresentam orientações a respeito da formação dos graduandos em relação ao processo de inclusão dos alunos com NEE (VITALIANO e DALL'ACQUA, 2012).

Outro fator de entrave para efetivação do processo de inclusão dos alunos com NEE é a forma como tais alunos são percebidos no contexto escolar, muitas vezes são vistos como indivíduos que apresentam dificuldades para aprender devido, exclusivamente, a fatores intrínsecos de natureza biológica ou psicológica (MOISÉS, 2001). Percepção advinda do modelo médico difundida pela própria Educação Especial até o início dos anos

90. Essas análises evidenciam que é necessário investir na possibilidade dos professores perceberem que a aprendizagem dos alunos com NEE não depende exclusivamente das condições biológicas que esses alunos apresentam, mas também das condições de aprendizagem que o contexto escolar propicia. Portanto, o processo de inclusão implica encontrar formas para que todos os alunos, com e sem NEE, possam participar e aprender os conteúdos curriculares propostos.

Sanches (2011) pondera que a formação dos professores não tem se dado de modo a prepará-los para atender esta diversidade. Além disso, a proposta que tradicionalmente se prevê para essa preparação, na qual se aprende para depois fazer, pode não ser efetiva, porque os saberes ensinados, muitas vezes, não têm a ver com as necessidades de conhecimentos sentidos nas situações cotidianas da sala de aula. Nessa perspectiva, buscamos identificar as reais necessidades de formação que os professores de um Centro de Educação Infantil - que têm alguns alunos com NEE - apresentam com o intuito de atendê-las no âmbito em que elas ocorrem e de acordo com a realidade presente.

Método

Tendo em vista o objetivo deste estudo optamos pela realização de uma pesquisa que segue os procedimentos metodológicos propostos por Ibiapina (2008). Segundo ela:

[...] a pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com objetivo de transformar determinada realidade educativa. [...] sua execução envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p.31).

A mesma autora também orienta sobre a sistemática a ser seguida na organização de uma pesquisa colaborativa destacando que é essencial, inicialmente, “[...] a sensibilização dos colaboradores, a negociação dos espaços e tempos, o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios [...]” (IBIAPINA, 2008). Nesse artigo, em específico, apresentaremos os resultados da fase inicial da pesquisa proposta, que consistiu no diagnóstico das necessidades formativas dos professores de uma escola de Educação Infantil.

Local da pesquisa

A coleta de dados foi realizada em um dos Centros de Educação Infantil (CEI) pertencente ao Colégio de Aplicação, de uma universidade pública, situado na região norte do estado do Paraná que atende os filhos de funcionários e de docentes da referida universidade, na faixa etária de 6 meses a 5 anos. No momento da coleta dos dados estavam matriculados na escola dois alunos que tinham NEE (com laudos médicos). Um deles, com 5 anos, apresentando síndrome de Down e outra aluna, também com 5 anos, com diagnóstico de hiperatividade e atraso motor.

Participantes

Participaram da pesquisa 10 professores atuantes no referido CEI.

Quadro 1: Caracterização dos participantes da pesquisa

IDENTIFICAÇÃO	IDADE	GRADUAÇÃO	POS GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIENCIA
P1	23	Pedagogia	Gestão escolar	1 a 5 anos
P2	31	Pedagogia	Educação espe.	5 a 10 anos
P3	51	Pedagogia	Avaliação Esc.	10 ou mais
P4	56	Pedagogia	Educação Esp.	10 ou mais
P5	45	Pedagogia	Ed. In. e Sé.	10 ou mais
P6	39	Pedagogia	Ed. Es. Inclusiva	10 ou mais
P7	23	Pedagogia	Ed infantil	1 a 5
P8	28	Pedagogia	Ed. Especial	1 a 5
P9	33	Pedagogia	Ed Especial	10 ou mais
P10	29	Pedagogia	Ed. Infantil	5 a 10 anos

Como mostra o quadro 1 a idade dos participantes variou de 23 a 56 anos, sendo que a maior parte deles (70%) tinha entre 20 a 40 anos. Todos eles possuíam formação em Pedagogia e curso de especialização, entre eles, 40% realizaram especialização em Educação Especial e 10% em Educação Inclusiva. Em relação ao tempo de experiência, 50% dos participantes responderam ter mais de 10 anos, 30% de 1 a 5 anos e 20% de 5 a 10 anos. Quanto à experiência profissional, seis participantes relataram ter experiência apenas na Educação Infantil, enquanto 2 atuaram, também, no Ensino Fundamental.

Procedimentos

A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário que continha questões fechadas e abertas com os seguintes temas: formação em relação à Educação Especial e Educação Inclusiva; experiências na docência com alunos que apresentavam NEE; conhecimentos sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE; dificuldades sentidas no processo de inclusão de alunos com NEE; interesse em receber formação sobre o referido assunto; temas que deveriam ser trabalhados no processo de formação em relação ao processo de inclusão de alunos com NEE; periodicidade e formas de se dar o processo de formação em questão. Os participantes tiveram o prazo de aproximadamente um mês para responder o questionário e o devolver na secretaria do CEI. Os participantes foram informados e convidados a participar da pesquisa por meio do contato direto com os pesquisadores em uma reunião, na qual foram apresentados os objetivos da pesquisa e seus procedimentos metodológicos divididos em três fases: sendo a primeira de diagnóstico das necessidades de formação; a segunda de intervenção, consistindo do desenvolvimento de um processo de formação e a última de avaliação do processo desenvolvido. Além disso, os pesquisadores apresentaram um termo de consentimento livre e esclarecido por escrito para cada um dos participantes contendo as informações essenciais da pesquisa, o qual foi assinado por eles e entregue junto com o questionário respondido.

Resultados e discussão

Considerando que os professores tinham liberdade para participar ou não da pesquisa dos 14 professores da CEI, dez aceitaram responder e quatro entregaram o questionário em branco. Portanto, as análises a seguir são referentes a 71,4% dos professores do CEI. Nove entre os dez participantes relataram já terem tido alunos com NEE em sua sala de aula. Entre os participantes que já atuaram junto a alunos NEE, em sua sala de aula, quatro trabalharam com alunos com deficiência intelectual; três com transtornos comportamentais; dois com alunos com deficiência física e dois tiveram alunos com dificuldades de aprendizagem. Todos os participantes afirmaram que os alunos com NEE atendidos por eles apresentavam dificuldades de aprendizagem, as quais se evidenciavam na realização das atividades propostas. Diante de tais dificuldades, os participantes afirmaram que houve necessidade de realizar algumas adaptações em seus procedimentos de ensino, a fim de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos em suas salas de aula. Mas

que as adaptações realizadas foram de acordo com a situação do aluno, sem embasamento teórico. Todos os participantes, inclusive aqueles que cursaram especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva, responderam que sentiram dificuldades para desenvolver seu trabalho junto aos alunos com NEE e descreveram suas dificuldades e as possíveis razões para sua ocorrência. A seguir apresentamos alguns de seus relatos sobre suas dificuldades.

“Na elaboração de atividades (principalmente a parte da estimulação) e teoria. Na época não tinha formação específica” (P6). “Como adaptar as atividades ao interesse dele. Como interagir com as atividades” (P8). “Como alimentá-lo, visto que a criança não fala e os pais não tinham muito contato com a CEI e os pedagogos também não eram informados e formados nesta área” (P3). “Várias foram as dificuldades, principalmente em adaptar e avaliar as atividades” (P5). “Na adaptação das atividades” (P7). “Nosso aluno não falava e gritava ao ver alguém se aproximar dele e tudo o que lhe oferecia era e ainda é resistente em aceitar ou realizar, então fico angustiada por não saber se o que faço tem ajudado no seu desenvolvimento” (P3). “O planejamento realizado com as outras crianças necessita de várias adaptações para ele, como não temos pedagoga, quando surgem às dúvidas não temos a quem recorrer” (P2).

O participante P5, além de especificar suas dificuldades, relatou interesse em saber como planejar atividades específicas para os alunos com NEE, como avaliar, como lidar com situações onde o aluno é agressivo e os demais alunos demonstram medo e pedem ajuda ao educador. Um dos participantes, P9 também indicou a necessidade de conhecer o histórico familiar e dos atendimentos médicos de seus alunos com NEE, as causas de sua deficiência e orientações pedagógicas referentes às metodológicas adequadas para lidar com eles. Ao analisar tais relatos constatamos que, de modo geral, os participantes evidenciaram, principalmente, a falta de formação, “o não saber” adaptar atividades e lidar com determinadas situações, bem como a falta de apoio para realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Pesquisas realizadas por outros pesquisadores, também revelam dados semelhantes, Briant e Oliver (2012) ao realizarem uma pesquisa junto a professores identificou que as queixas mais recorrentes foram relatos de insegurança, incerteza e falta de conhecimento para atender as demandas dos alunos com NEE. Estas análises reafirmam a constatação de Vitaliano e Manzini (2010), “os professores não estão preparados para incluir alunos com NEE, seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não” (2010, p.51).

Os participantes também foram questionados sobre seu interesse em participar de um processo de formação em serviço a respeito do processo de inclusão dos alunos com NEE, todos informaram ter interesse, desde que fosse oferecido, durante sua jornada de trabalho, visto que não aceitariam permanecer após terem cumprido seu horário. Com a finalidade de organizar um programa de formação adequado às dificuldades vivenciadas pelos participantes investigamos os temas e conteúdos considerados por eles importantes de serem trabalhados no referido programa. A seguir apresentamos o quadro 2 que contempla os conteúdos indicados pelos participantes.

Quadro 02: Descrição dos temas de interesse dos participantes para compor o processo de formação

Temas de interesse a serem trabalhados no processo de formação
Procedimentos pedagógicos para favorecer a aprendizagem e a socialização dos alunos com NEE;
Relações familiares de crianças com NEE;
Análise das experiências sociais vivenciadas por pessoas com NEE;
Caracterização das NEE;
Metodologias e recursos especiais utilizados no processo de ensino aprendizagem e avaliação dos alunos com NEE;
Legislação pertinente ao atendimento educacional que deve ser oferecido aos alunos com NEE;
Análise do conceito de inclusão e suas implicações educacionais.

O quadro 2 evidencia que as sugestões de temas a serem trabalhados estão em consonância com as dificuldades vivenciadas, pois verificamos a necessidade de conhecimentos sobre procedimentos de ensino e metodologias e recursos especiais, as características dos alunos com NEE, as implicações educacionais do processo de inclusão dos alunos com NEE e outros. Estes temas também estão em consonância com as dimensões dos saberes indicados por pesquisadores da área para o processo de formação de professores para inclusão dos alunos com NEE, dentre eles destacamos Rodrigues (2008) e Nozi (2013). Para Rodrigues (2008) a formação do professor compreende três dimensões que são: os saberes de natureza teórico/metodológica, as competências que estão relacionadas ao saber fazer de modo prático e as atitudes. Ele, também considera que:

Deve-se, assim, proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional) (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Nozi (2013) realizou uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar os saberes recomendados por pesquisadores da área como necessários ao professor do ensino regular para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Com base em 121 teses e dissertações, publicadas entre os anos de 2005 a 2012, as quais continham análises sobre o processo de inclusão de alunos com NEE e seus professores, foi possível verificar cinco dimensões de saberes que foram classificados em: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e outras características pessoais do professor que favorecem a inclusão de alunos com NEE. Por meio dessas análises se ratifica a importância do processo de formação em serviço, visto que assim, os professores têm a oportunidade de se apropriarem de referenciais teóricos e metodológicos, refletirem sobre a possibilidade de aplicá-los com o apoio dos formadores e, efetivamente, colocá-los em prática, bem como por meio da experiência vivenciada desenvolverem atitudes positivas frente ao processo em questão e características pessoais importantes para lidar com as diferenças humanas, tais como: flexibilidade e criatividade. Os participantes ao serem questionados sobre de que forma deveria ser organizado o programa de formação para inclusão dos alunos com NEE, que seria desenvolvido na segunda fase da pesquisa, indicaram que deveria ser realizado mediante aulas práticas e vivências, bem como discussão de casos e outras formas. A seguir, apresentamos o quadro 3 o qual contempla as formas de organização do programa preferidas pelos participantes.

Quadro 03: Procedimentos indicados pelos participantes para desenvolver o programa de formação

Procedimentos a serem utilizados no desenvolvimento do programa da formação
Palestras ou aulas expositivas com especialistas da área;
Atividades práticas e vivências;
Discussões em grupo;
Discussão de casos;
Discussões com pessoas que apresentam NEE (com deficiência);
Discussão de vídeos referentes aos temas relacionados a NEE e inclusão.

Em relação à periodicidade, ou seja, a duração das sessões e o período do dia mais adequado para se efetivar o programa de formação, os participantes indicaram com mais frequência que o programa deveria ser quinzenal, no período vespertino com duração de no máximo duas horas, preferencialmente das 14 às 16 horas, considerando que este é o horário de sono e lanche da maioria dos alunos.

Considerações Finais

Os resultados desta pesquisa demonstraram que, embora a maioria dos docentes já tivesse experiência de atender alunos que apresentam NEE, e 50% tivessem formação em nível de especialização na área de Educação Especial e Educação Inclusiva a maioria considerou a necessidade de um processo de formação em serviço. Os relatos apontaram que, por vários motivos, os participantes encontraram dificuldades para lidar, em sala de aula, com alunos que apresentam NEE, entre as quais, a falta de formação específica e apoio (orientações) da instituição e, até mesmo, pela falta de apoio de outros profissionais. Pressupomos que os dados analisados podem contribuir para subsidiar a organização da formação a ser proporcionada junto à equipe docente e pedagógica do Centro de Educação Infantil, pólo de nossa pesquisa, especialmente no que se refere aos conteúdos de formação apontados como necessários pelos docentes. Além disso, o planejamento pode prever a carga horária mais adequada, de acordo com a necessidade e disponibilidade dos participantes. Também ponderamos que tais resultados podem se constituir em exemplos de procedimentos que possam vir a ser adotados em processos de formação de professores em contextos semelhantes.

Referências

BRASIL. Portaria 1.793, de 27 de dez. 1994. Recomenda a inclusão da disciplina: “Aspectos Éticos-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Educacionais Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas [...]. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 28 dez. 1994. Seção 1, p. 20767.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Brasília: MEC; 1996.

_____. *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BRIANT, M. E. P. & OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na Escola Regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista de Educação Especial*. v.18, nº. 1, p. 141-154. Marília:2012.

FERRAZ, C. R. A.; ARAÚJO, M. V. de; CARREIRO, L. R. R. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no Ensino Fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, nº.3, p. 397-414, set./dez., 2010.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. *Revista Educação Especial*, v. 24 nº. 41, set/dez 2011, p. 441-451.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, nº.3, p. 375-396, set./dez., 2010.

HUMMEL, E. I. VITALIANO, C. R. A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. In VITALIANO, C. R. (org). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.15, nº.2, p. 289-306, mai/ago, 2009.

MENDES, E. G. *Inclusão: é possível começar pela creche*. Caxambú, 2006. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-1921--int.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v.24, n.40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 jul.2013.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NOZI, G. S. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 180f. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: *Revista da Educação Especial*, Brasília. v 4, nº. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

SANCHES, I. Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v.19, nº.19, p.135-156, 2011.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, SP: ABPEE, v. 13, nº. 3, set./dez 2007. p. 399-314.

_____. MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: _____ (Org.). *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.

_____. DALL’ACQUA, M. J. C. Análise das diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em relação à Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Teias* v.13, nº27, p.103-121, jan/abr 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Christian Vieira de Souza¹

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma²

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular e principalmente o conceito de Educação Inclusiva representam uma grande conquista e um avanço para Educação de modo geral. A legislação educacional brasileira e os documentos oficiais nacionais expressam-se nessa direção, como a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)” (BRASIL, 1996); as “Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001); e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” (BRASIL, 2007). Esta situação legal está inspirada nos documentos que foram aprovados por diversos países, pela UNESCO e ONU, dos quais podemos citar a “Declaração Mundial de Educação para Todos” (UNESCO, 1990) e a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994).

Outro aspecto que favoreceu a conquista e avanço da educação inclusiva foram os estudos sobre a temática (RODRIGUES, 2008; VITALIANO, 2010; entre outros), os quais apontam a necessidade de uma mudança na escola tradicional para uma perspectiva de escola que seja efetivamente para todos. A necessidade de uma educação inclusiva, mesmo que por proposições legais, tem forçado os educadores a uma revisão de seus procedimentos, e conseqüentemente, de seus conceitos referentes à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE), principalmente no sentido de promover avanços didático-pedagógicos para que a inclusão no ensino regular seja um sucesso. Por isso, não basta a escola apenas inserir, na mesma sala, todos os alunos, mas promover ações que possibilitem que a aprendizagem aconteça e a convivência social saudável promova os benefícios esperados na formação educacional de todos os estudantes.

¹ Mestre em Educação; Docente de Educação Física do Município de Londrina – PR. Contato: christianvieir@gmail.com

² Doutora em Educação; Docente do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do Prodocência. Contato: angpalma@uel.br

Antes de mais, a Educação Inclusiva (EI) deve ser entendida como uma reforma educativa. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível sócio-econômico, deficiência, etnia etc (RODRIGUES, 2008, p. 34).

A Educação Inclusiva é aquela capaz de, removendo as barreiras, promover aprendizagens para todos os alunos, independente das características individuais de cada um, não ignorando estas diferenças individuais, ao contrário, valorizando-as (RODRIGUES, 2007, 2008). A escola tradicional caracteriza-se por ser seletiva e por esta razão, considera as diferenças como anormalidades que devem ser evitadas. Por causa deste pensamento, a escola organizou-se para atender a um padrão de “aluno médio”, criado por ela mesma, e passou a rejeitar, seja pelo abandono ou pela reprovação, os alunos que se afastam deste padrão. Desta maneira, não somente os alunos com deficiência, mas qualquer aluno que se distancie do padrão é considerado um aluno problema, como se todas as pessoas fossem iguais e aprendessem da mesma maneira, constituindo um princípio de homogeneidade.

Deste princípio da homogeneidade da escola tradicional, deriva a escola especial, pois nela se agrupariam todos os que, supostamente, teriam iguais dificuldades de inserirem-se neste padrão, criando, portanto, o padrão do aluno especial (RODRIGUES, 2003, 2008). A crítica que se faz a educação especial de modo segregado, é que este modelo favorece a manutenção de atitudes baseadas na discriminação e no preconceito por parte da sociedade (VITALIANO, 2010).

O processo de inclusão dos alunos com NEE, proposto pelas políticas educacionais a partir dos anos 90, é considerado, ainda, como uma novidade por muitos professores. No momento em que eles se deparam com a necessidade de incluir algum aluno, a situação torna-se um desafio! Muitas vezes, os profissionais da educação e, principalmente os professores se perguntam a respeito do que fazer com estes alunos que chegam à escola regular com tantas especificidades e particularidades, como se os alunos que já lá estavam, também não possuíssem diferenças e singularidades.

A partir da proposta da escola inclusiva, no momento em que alunos com NEE passam a fazer parte das escolas regulares, os professores necessitam assumir posturas que visem enfrentar adequadamente as situações que se apresentarão em suas salas de aula. Porém, enquanto alguns professores

e escolas procuram estudar e se aprofundar na busca de soluções, outros apresentam posturas negativas com relação à inclusão ou mesmo simpáticas num primeiro momento, mas que se tornam relapsas inserindo o aluno em sala de aula, mas não incluindo verdadeiramente (RODRIGUES, 2003). Provavelmente, a principal causa desta situação e destes comportamentos, é a formação deficitária dos professores para lidar com esse tema. Muitos professores não tiveram contato, em sua graduação, com estudos relacionados às práticas inclusivas, ou mesmo relacionados à educação especial. O mesmo se observa quando se fala em formação continuada ou capacitações em serviço.

Para efetivação do movimento, denominado inclusão, muitos aspectos da escola precisam ser revistos. O principal deles é a formação inicial e a capacitação dos professores. Neste campo, a formação de professores reflexivos é uma excelente proposta a ser observada por apresentar condições que convergem com o movimento de inclusão (VITALIANO, 2010). Sem que os professores estejam envolvidos diretamente e em condições de agir pedagogicamente no caminho da inclusão, qualquer outra ação neste sentido na escola produziria pouco ou nenhum resultado. As expectativas com relação à qualidade profissional de um professor que ensinará alunos com NEE, muito se assemelham ao perfil do professor reflexivo. Assim, espera-se que este profissional seja capaz de refletir sobre suas ações, tome decisões embasadas teoricamente; crie alternativas e faça uso de recursos metodológicos para suas ações cotidianas (PIMENTA; GHEDIN, 2002; SHÖN, 1995).

Os principais aspectos em que se assemelham a formação de professores reflexivos e a formação do professor para a inclusão estão justamente nesta valorização da reflexão sobre as ações, que exigem avaliação e auto-avaliação constantes e as decisões tomadas em conjunto que fazem da escola um espaço democrático (VITALIANO, 2010). “Favorecer a reflexão e a auto-formação do professorado é, portanto, um dos pilares básicos para o desenvolvimento da escola da diversidade” (FERNADÉZ, 1998, p.81). No processo de escolarização, na escola tradicional, a disciplina Educação Física, era considerada como uma área de atividade no currículo da escola, pautada nos princípios do rendimento físico-esportivista. Nestes padrões, excluía os menos aptos ou menos hábeis nos jogos e esportes, e, frequentemente, provocava baixa estima e desmotivação nos alunos que não atendiam os padrões. As atividades eram por vezes desvinculadas de uma aprendizagem significativa e de relevância cultural, assim como a Educação Física na Educação Especial, era, e ainda é, muito ligada à reabilitação e prática pela prática (SOUZA, 2012).

A partir da LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Física é apresentada como componente curricular da Educação Básica e juntamente com os estudos

realizados pelos professores e pesquisadores desta área, compreende-se que a mesma precisa representar um campo de conhecimentos que promova a tomada de consciência a respeito da corporeidade, no sentido de que o sujeito/estudante é um ser no mundo capaz de transformá-lo e superar-se em todos os sentidos (SOUZA, 2012, PALMA et al., 2010). Para Rodrigues (2003), as aparências indicariam uma menor dificuldade para o processo de inclusão dos alunos com NEE na Educação Física devido ao aspecto lúdico e à espontaneidade presente nos jogos e brincadeiras, características peculiares desta área em comparação às outras. No entanto, o autor afirma que a Educação Física tem-se colocado à margem do movimento inclusivo enquanto parte integrante do currículo. O autor apresentou pesquisas que indicam o despreparo dos professores de Educação Física, diante da questão da inclusão, e sugere que os modelos de formação destes professores sejam melhorados para possibilitar atitudes mais adequadas, principalmente por considerar o valor desta disciplina para a formação dos sujeitos tanto como por considerá-la um direito de todos.

Considerando o que foi escrito até aqui, apresenta-se a seguir uma breve análise, a partir de documentos curriculares, ementários de disciplinas, entre outras pesquisas, procurando conhecer como a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é tratada no currículo de formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O currículo de graduação em Educação Física, habilitação Licenciatura, da UEL, a partir de 2005, é um marco na formação de professores desta instituição de ensino superior, pois a partir deste currículo os futuros professores passaram a receber formação exclusiva para a docência em quatro anos de curso. Nos currículos anteriores, embora a habilitação fosse licenciatura, a formação era generalista, pois se preocupava com uma formação geral que habilitava o formado tanto para atuar na escola como professor, quanto em espaços como: academias, hotéis, técnicos de modalidades esportivas, entre outros, permitindo nesta dupla formação, prestar serviços relacionados ao estudo, planejamento, avaliação, execução e intervenção em atividades físicas individualizadas ou em grupo em ambientes não escolares. Essa formação, que possibilitava atuar duplamente no mercado de trabalho, acabava sendo superficial e aligeirada pelo volume de conhecimentos necessários para compreender a especificidade de cada modalidade de atuação.

A história da área mostrou que esse tipo de formação inicial não estava favorecendo uma atuação satisfatória, tanto na escola como no ambiente não escolar. Dessa forma, houve a necessidade de alterar os currículos de formação inicial, dando uma ênfase exclusiva para cada campo de atuação. A principal consequência esperada para uma formação específica para a docência esta na

melhoria da qualidade de ensino com total conhecimento e envolvimento do futuro professor. Considerando essa mudança o currículo de Educação Física habilitação em Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina esta organizado em quatro campos de conhecimento: Dimensões Pedagógicas; Cultura Corporal de Movimento; Acadêmico Profissionalizante e Dimensões Epistemológicas. Estes campos de conhecimento possuem constituições próprias, porém, articulados entre si numa perspectiva de interdisciplinaridade, tendo em vista formar o professor para atuar em todos os níveis a modalidades de ensino (UEL, 2005b). Portanto, o Curso pretende favorecer uma formação profissional capaz de lidar com a complexidade apresentada pela disciplina Educação Física de maneira que o professor seja capaz de analisar o contexto, tomar decisões autônomas como profissional crítico, trocando experiências e conhecimentos com os demais colegas da área, bem como prosseguir estudando sempre. Assim sendo, a partir da resolução CEPE 32/2005 que regulamenta o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física - Habilitação: Licenciatura, implantado a partir do ano letivo de 2005, tem-se que:

As Diretrizes do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física que apresenta como pano de fundo a ideia de totalidade das relações sociais, bem como a visão de homem como um ser concreto, situado em seu tempo e espaço, um sujeito histórico que, ao final do curso, será capaz de identificar os conflitos estabelecidos na sociedade para que nela possa interferir buscando sua transformação (UEL, 2005a, p.1).

Esta organização curricular valorizou a formação profissional estabelecida na compreensão da área enquanto prática mediadora de transformação social. O curso de formação docente desenvolvido em seus referenciais a serviço de um paradigma cuja prática social se constrói coletivamente tem “... *como objetivos gerais formar um cidadão crítico-reflexivo e capacitar tecnicamente o professor para que interfira com seu trabalho profissional na construção de uma sociedade inclusiva e mais justa*”. (UEL, 2005a, p.3). Podemos notar que a preocupação com a construção de uma sociedade inclusiva a partir da educação apresenta-se explícita como um dos objetivos no texto curricular. O texto UEL 32/2005 no Art.4 §1º propõe para esta formação de professores que “a prática pedagógica deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do processo de sua formação profissional” (UEL, 2005a).

Podemos analisar, que o que se espera no Curso de formação de professores, cujo perfil prevê que as conquistas na autonomia no aprender a ser

professor, durante a formação inicial, se prolonguem por toda a vida profissional permanecendo como princípio de formação continuada. A educação para a inclusão é bastante valorizada neste texto curricular, incluindo duas disciplinas com trinta e quatro horas cada uma, sendo elas: “Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I” e “Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais II”. Além de constar nomeadamente nas ementas de nove outras disciplinas as expressões “As necessidades especiais” e “a questão da inclusão” relacionadas aos conteúdos a serem ensinados nestas disciplinas que tratam a respeito do ensino dos esportes, das ginásticas, das lutas, das danças e dos jogos (UEL, 2005-2008). O Estágio Curricular Supervisionado, realizado em quatrocentas horas no total, sendo duzentas horas no terceiro ano, e as outras duzentas horas no quarto ano, esta dividido em modalidades de ensino: infantil, fundamental I e II, ensino médio, profissionalizante contando com etapas de observação, co-direção e direção, podendo ser realizado individualmente ou em dupla quando o estagiário-professor assume a regência sob a supervisão de um professor de campo que disponibiliza sua sala de aula e de um professor supervisor da universidade que acompanha e co-avalia o estagiário com o professor de campo. Consta como obrigatoriedade, no Regimento do Estágio Curricular, o estágio na modalidade de Educação Especial, realizado nas instituições de ensino especial. Porém, não era permitido, aos estudantes, a fase de regência e direção de aulas nesta modalidade, apenas a co-direção e observação.

França (2009) procurou diagnosticar na formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina se existiu incorporação das crises e emergências paradigmáticas nos campos da ciência e de que maneira estas questões foram sistematizadas no currículo de formação. Vale lembrar que a educação inclusiva somente se fará possível por uma mudança paradigmática que critique antigos valores e assuma novos princípios. Este trabalho apresentou que houve um avanço significativo no Projeto Político Pedagógico do curso de formação docente, demonstrando que estas temáticas estão contempladas no currículo em referenciais bibliográficos e programas de disciplinas, mais do que nos currículos anteriores datados de 1972 e 1992.

Outra situação que evidencia favoravelmente o avanço de paradigma no currículo são os trabalhos de conclusão de curso dos estudantes, por apresentarem em seus conteúdos, temas e referenciais teóricos voltados à crise emergencial e paradigmática da área (FRANÇA, 2009). Porém, ainda há poucas monografias de conclusão de curso dedicadas ao tema Inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Como exemplo, temos o estudo de Mondek (2008),

que em seu trabalho de conclusão de curso, buscou avaliar a formação inicial para docência, as disciplinas de educação física especial oferecidas no Curso e sua relação com o estágio. Os participantes, acadêmicos do curso, responderam um questionário contendo questões relacionadas às disciplinas que abordam a temática das necessidades especiais e a maioria demonstrou ser totalmente favorável a aprendizagem desses conteúdos considerando sua importância para a formação e atuação profissional.

Por outro lado, com relação ao estágio curricular, os participantes apontaram aspectos a serem reavaliados pelos professores formadores. Sinalizaram o desejo de que se ampliasse a carga horária das disciplinas relacionadas à inclusão, e principalmente a possibilidade de regência e direção das aulas na modalidade de educação especial. Os estudantes demonstraram interesse de aproximação também com essa realidade educacional e a situação da inclusão de pessoas com NEE, afirmando que as vivências favoreceriam e enriqueceriam as aprendizagens.

A partir de 2010 passou a vigorar a primeira adequação curricular que contou com a participação dos estudantes, tanto nas reuniões pedagógicas com o corpo docente, quanto influenciadas pelas discussões realizadas nos fóruns promovidos pelos próprios estudantes durante o curso, bem como os dados apresentados pelos trabalhos de conclusão de curso com esta temática. Nesta reformulação a carga horária das disciplinas dedicadas ao tema aumentou. No currículo de 2005, no total era sessenta e oito horas/aula, sendo trinta e quatro horas/aula no primeiro ano e no segundo. Atualmente, no primeiro ano a disciplina tem trinta horas e no segundo ano sessenta horas. O estágio curricular na modalidade de educação especial passou a permitir a regência e direção das aulas pelo professor estagiário como pretendido pelos estudantes.

Percebe-se a partir destes dados que os estudantes assumiram seu papel de sujeitos da própria formação, colaborando com a melhoria e reelaboração do curso de formação inicial no qual se formaram, contribuindo para que a formação de professores de Educação Física desta instituição de ensino superior apresentasse avanços a cada nova turma formada. Ao considerarmos o processo formativo para a docência em Educação Física, muito se tem estudado e caminhos têm sido propostos para que esta disciplina e a ação docente que nela acontece, na educação básica, promovam aos estudantes, conhecimentos e não apenas práticas recreativas, esportivas, de jogos e brincadeiras desconectados de um saber que é próprio de uma área de conhecimento. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) a Educação Física passou a ser considerada como um componente curricular,

uma área de conhecimento com saberes a serem ensinados. Antes da referida Lei educacional, esta disciplina era contemplada no currículo escolar como área de atividades, portanto, não tinha como objetivo o ensino de conteúdos de maneira sistematizada. Porém, ao considerarmos outros aspectos, alguns ranços ainda permaneceram relacionando a disciplina às práticas de atividades físicas tão somente, pois a mesma Lei, ainda considera que a disciplina seja facultativa a alguns estudantes, dos cursos noturnos, em alguns casos, demonstrando uma concepção da área ao rendimento físico-desportivo ou de aptidão física, nos mesmos modelos de eficiência esperados anteriormente.

Para um modelo de Educação Física da eficiência excludente, no qual as práticas valorizam os melhores e mais aptos, a formação de um profissional técnico era considerado suficiente, pois não havia necessidade de promover ensino, reflexão sobre as ações e muito menos relacionar as atividades realizadas a um movimento culturalmente construído (PALMA et al., 2010), bastava o saber fazer e não havia preocupação de relacionar teoria e prática, nem de construir conhecimentos nas aulas de Educação Física. Quando a concepção da área esta voltada ao conhecimento e ao ensino crítico de conteúdos culturais; ao objetivo da tomada de consciência do sujeito a respeito de sua própria motricidade, a Educação Física adquire outro status, exigindo uma postura profissional da qual somente um professor reflexivo com uma formação de qualidade estaria adequado aos objetivos e finalidades propostos, inclusive para o ensino daqueles que antes eram deixados à margem, e neste caso, não somente as pessoas com necessidades especiais, mas todos o que não tinham um rendimento eficaz nas práticas esportivas.

É muito difundida na área a perspectiva da Educação Física Adaptada. É inegável o valor da participação de todos os alunos nas atividades, porém, corre-se o risco de por vezes as possibilidades de realização de movimentos e a participação em conjunto passarem a ser o objetivo maior da disciplina e não necessariamente a aprendizagem baseada nas relações que o sujeito constrói em sua realidade. O conteúdo a ser ensinado e as atividades realizadas necessitam adquirir sentido e significado para o estudante tendo ele ou não necessidades educacionais especiais. No sentido de formar bons professores, capazes de ensinar todos os alunos e superar as críticas a respeito de professores de Educação Física pouco envolvidos com a inclusão, este currículo de formação inicial, da Universidade Estadual de Londrina, demonstrou que a educação para a inclusão é uma preocupação e uma área que merece investimento juntamente com a formação de um professor reflexivo capaz de assumir sua posição dentro da escola com autonomia e criticidade, para que a Educação

Física contribua efetivamente com o objetivo de toda a educação de construir uma sociedade inclusiva e justa.

Referências

BRASIL. *Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lex*, São Paulo, v.6, nº.36, p.3719-3739, dez. 1996.

_____. MEC. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. MEC; SEESP, 2001.

_____. MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

FERNÁNDEZ, J. A. T. Organización de La Escuela para La Sociedad Multicultural. *In: Jornadas Nacionales de Universidad y Educacion Especial*, 15., 1998, Oviedo. *Anais...* Oviedo UNiversidad de Oviedo, 2004. p.21-48.

FRANÇA, R. M. *Crises e emergências paradigmáticas na Ciência, no currículo e na Educação Física: repercussões sobre a formação de professores*. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

MONDEK, P. P. *A Disciplina Educação Física Especial e sua relação com o Estágio Curricular Supervisionado na Área da Educação Especial: Percepções dos acadêmicos*. Trabalho de Conclusão de Curso. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.

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

PALMA, A. P. T. V. et al. *Educação Física e a Organização Curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2ª.ed. Londrina: Eduel, 2010.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. *In: Inclusão: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial*. V.4, nº 1, p. 33-40, Janeiro-junho, 2008.

_____. Dimensões da Formação de Professores em educação inclusiva. *In: David Rodrigues (org) Investigações em Educação Inclusiva*, vol. 2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, 2007.

_____. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. In: *Revista da Educação Física/UEM*, V.14 Nº. 1, p. 67-73, 2003.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

SOUZA, C. V. *Motricidade Humana e o ensino da Educação Física: estabelecendo relações*. 2012. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Resolução CEPE n. 32/2005*. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física, Habilitação: Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2005. Londrina, 09 de março de 2005a.

_____. *Currículo da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte / CEFE*. Pró-Reitoria de Graduação, Londrina, 2005b.

_____. *Programas das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Esporte/CEFE*. Colegiado de Curso, Londrina, 2005-2008.

VITALIANO, C. R. *Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010.

A EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM MOTRICIDADE HUMANA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

*Ana Maria Pereira*¹

*Kátia Simone Martins Mortari*²

*Marilene Cesário*³

*Thiago Pelegrini*⁴

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo relatar e compartilhar as experiências do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana (GEPEMH), em um processo de Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Física para a Educação Básica, identificando sua *gênesis*, refletindo sua trajetória de consolidação e apresentando novos desafios e perspectivas futuras. Optou-se por dividir este relato de experiência em quatro momentos que, embora distintos, são complementares, a saber: Quem são? O que fazem? Como agem? O que querem? O presente texto no primeiro momento traz a identificação do GEPEMH, vincula o seu nascimento como possibilidade de apropriação de um novo paradigma para a área de intervenção profissional, a Educação Física, e o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que lhe são próprios. As pessoas que o integram, as relações estabelecidas e as parcerias, até então desenvolvidas, complementam esta primeira parte. Em um segundo momento, expõe as ações de consolidação deste Grupo de Estudos e Pesquisa e procura

¹ Professora doutora em Motricidade Humana pela Universidade Beira do Interior UBI/PT), docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), Departamento Estudos do Movimento Humano (EMH) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana. Contato: apereira@uel.br

² Professora doutora em Motricidade Humana pela Universidade Técnica de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana (FMH/UTL/PT), docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), Departamento Estudos do Movimento Humano (EMH) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana. Contato: kmortari@uel.br

³ Professora doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), Departamento Estudos do Movimento Humano (EMH), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana. Colaboradora do Prodocência. Integrante do FOPE. Contato: mailibr@yahoo.com.br

⁴ Professor doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, docente da Universidade Estadual de Londrina/UEL, Centro de Educação Física e Esporte/CEFE, Departamento Estudos do Movimento Humano/EMH e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana. Contato: prof.thiago.uel@gmail.com

evidenciar as temáticas trabalhadas e as investigações em curso. Com o intuito de caracterizar como as ações são propostas e efetivadas, aborda-se, em um terceiro momento, o fazer propriamente dito ou a assunção da complexidade e da Motricidade Humana como forma de materializar a práxis transformadora no âmbito da escola. E no final, aponta o sentido do inacabado ao perspectivar novas ações e a permanente abertura à emergência de novas necessidades e possibilidades afetas a este campo do conhecimento.

A trajetória, até então realizada junto a este Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana, permite que se reflita, criteriosa e profundamente, sobre as carências explícitas da área de intervenção profissional, a Educação Física. Propicia ainda que se edifique uma via adequada para a compreensão do Homem em movimento intencional, ou seja, do Homem e de sua Motricidade/Corporeidade, de modo a suprir o profissional desta área com saberes e fazeres necessários à sua intervenção tendo por base um novo paradigma, no caso, o da Ciência da Motricidade Humana. Todavia, propõe o exercício diário da ressignificação destes saberes e fazeres e da constante adequação aos diferentes contextos de ensino e níveis de escolaridade. Espera-se com isto que a formação e a intervenção docente possam efetivar-se como uma verdadeira *práxis*, sempre atenta às necessidades próprias de um sujeito complexo a viver a complexidade do mundo contemporâneo.

GEPEMH: onde estão e quem são?

O lugar e o contexto: Uma Universidade localizada em uma cidade de interior do Estado do Paraná, que oferece vários cursos, sendo um deles o Curso de Graduação na modalidade de Licenciatura em Educação Física. O GEPEMH está Institucionalizado junto à Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Educação Física e Esporte (CEFE), Departamento de Estudos do Movimento Humano (EMH) e mantém vínculo aos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação Lato Sensu, nomeadamente, Curso de Licenciatura em Educação Física e Especialização em Educação Física na Educação Básica. Foi criado a partir da necessidade de ampliar os estudos em Motricidade Humana e Corporeidade na UEL que, desde o ano de 2007, estavam a ser desenvolvidos como uma área integrada ao Laboratório de Pesquisas em Educação Física (LaPEF). Com o crescimento dos estudos e pesquisas em Motricidade/Corporeidade tornou-se pertinente à criação de um grupo autônomo e, tendo em vista a necessidade de integrar outros campos de saberes que possuem a Motricidade Humana como objeto de estudo, abre-se

para outros profissionais e também para outros campos do conhecimento. De tal modo, desde o início do ano de 2013 os estudos em Motricidade Humana e Corporeidade estão desvinculados do LaPEF e tornam-se independentes como GEPEMH tendo, para isto, realizado um cadastro próprio no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) além de solicitar a sua certificação pela instituição de lotação, a Universidade Estadual de Londrina.

Os atores: Vários docentes do Ensino Superior, muitos estudantes e alguns professores da Educação Básica que retornam a instituição em busca de formação continuada. No conjunto, educadores sediados em uma instituição de Ensino Superior, quase todos com muitos sonhos e ideias e, principalmente, com a crença de que é possível tornar o ensino, a aprendizagem, a própria profissão em algo cada vez melhor. Ao reunir professores do Ensino Superior, professores da Educação Básica e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física e da Especialização em Educação Física na Educação Básica, privilegia o estabelecimento de redes de colaboração entre seus integrantes, entre outras áreas do conhecimento e entre outras instituições de ensino e pesquisa. Assim, em nível Estadual mantém parceria com a Universidade Estadual do Norte do Paraná - Jacarezinho (UENP). Em nível internacional articula-se com a Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana (UL/FMH - PT) e com a Universidade da Beira Interior (UBI - PT). Estabelece ainda canal de comunicação e interação com o Filósofo Manuel Sérgio (UL/FMH e Instituto PIAGET- PT) criador e idealizador da Ciência da Motricidade Humana.

A interação destas pessoas permite retratar parte do mundo-vida destes personagens. Afinal, escolheram ser professores e passam a maior parte de suas vidas comprometidos com este propósito, formar novos professores. Esta formação objetiva mais do que somente a atuação profissional com qualidade nos diferentes níveis do ensino da Educação Básica, mas, também, almeja formar professores para serem mediadores de processos de ensino e de aprendizagem de homens e mulheres, considerados sujeitos de suas próprias histórias, comprometidos uns com os outros e com o mundo em que vivem. Os professores que se agrupam em torno da perspectiva da Motricidade Humana são jovens doutores, outros ainda em fase de doutoramento, em busca de mestrado, enfim, de formação continuada. A maioria deseja acertar, fazer melhor, aprender e, ao mesmo tempo, ensinar a ser e agir como professor. Cheios de amor pela profissão mergulham no desafio de transformar a Educação Física em uma área do conhecimento que deixa no passado a simples e mera

área de atividades, fincadas no enfoque das ciências naturais positivistas. Dito de outro modo, querem elucidar que não apenas jogam bola, fazem exercícios abdominais e polichinelos, mas que ensinam conteúdos da Motricidade Humana, que desvelam os processos tanto histórico quanto cultural presentes neste saber e em seu fazer e, de modo mais específico, presentes nas diversas práticas já consolidadas de lutas, de danças, ginásticas, jogos e esportes. Neste contexto a Motricidade Humana é entendida como corporeidade-viva, pois torna-se premente desenvolver ações que investem na formação de professores para que conheçam e reconheçam o real da Educação Física contemporânea mas também que não ignorem a sua história. E, para além de tomar conhecimento, que coloquem em questão as práticas pedagógicas e os esquemas de referência teórica que, até hoje, sustenta toda a dimensão pedagógica desta área do conhecimento. O GEPMH nasce desta urgência e começa a consolidar-se como um projeto que imprime uma nova direção de trabalho, um novo sentido para a formação de professores numa área que, equivocadamente⁵, ainda é denominada como Educação Física.

O que fazem e objetivam

Pode-se dizer que o GEPMH é movido pela vontade e pelo desejo de seus idealizadores de favorecer reflexões, análises e novas proposições ao ensino da Educação Física, no âmbito da Educação Básica. Para isto, considera as diferentes modalidades de ensino como potenciais campos de intervenção e, a partir da obra do filósofo português Manuel Sérgio, a Ciência da Motricidade Humana, que integra as premissas do paradigma da complexidade em diferentes ações que permitem não apenas compreender, mas vivenciar suas proposições. Pretende assim contribuir com a formação inicial e formação contínua do profissional de Educação Física que irá atuar no contexto escolar. É de ressaltar a preocupação em oportunizar uma formação de professores e/ou o seu aprimoramento, por meio de ações que integram o espaço vivo da

⁵ A área de conhecimento que hoje é denominada Educação Física nasceu na antiga Grécia com o nome de Ginástica e tinha uma concepção de humano integral. Todavia, a Educação nasceu de um corte epistemológico com a Ginástica. Na Modernidade sob o paradigma antropológico cartesiano, que separou o sensível do inteligível ou dito de outro modo, o corpo da mente, o filósofo John Locke fragmentou a educação em três vertentes: da moral, do intelectual e do físico. As atividades físicas começam a ser sistematizadas e organizadas num Movimento denominado de Ginástico Europeu, ainda sob o nome Ginástica. A efetivação do termo Educação Física ocorreu no final do século XIX e no início do século XX com os franceses Demeny e Georges Hébert. O termo Educação Física é inadequado e muito reducionista, pois remete a uma educação de um corpo apenas biológico e não educamos só físico e sim seres humanos em sua totalidade e complexidade, dotado de motricidade intencional, carregada de sentido e de significados (PEREIRA, 2007).

universidade conectada com as diversas práticas pedagógicas bem como com a análise e a resoluções de situações/casos/problemas concretos da realidade escolar. De tal modo, pauta-se, sobretudo, num sério compromisso acadêmico e social. Desde sua institucionalização, o GEPEMH tem-se dedicado ao desenvolvimento de investigações que se concentram em cinco linhas de pesquisa: - Motricidade Humana, Filosofia e Epistemologia; - Motricidade Humana, Estudos Culturais e Arte; - Motricidade Humana e Educação; - Motricidade Humana e Saúde e - Motricidade Humana e Esporte.

Nestas priorizam os estudos e as pesquisas dos pressupostos filosóficos e epistemológicos da Ciência da Motricidade Humana por meio de reflexões sobre paradigma, conceitos, concepções, objeto de estudo e metodologia de pesquisa. Desenvolvem estudos, pesquisas e experiências/vivências vinculadas aos estudos culturais, aos saberes e fazeres de diferentes fenômenos artísticos envolvendo desde seus processos de práxis e poiésis, até a compreensão de fenômenos sociais de identidade, representações e processos de inclusão e exclusão social. Agregam diferentes estudos, pesquisas e experiências/vivências vinculadas aos processos educativos, organização e sistematização curricular, formação e intervenção profissional, processos de ensino e aprendizagem e procedimentos didático-metodológicos. Fomentam os estudos, pesquisas e experiências/vivências de ações vinculadas à promoção e manutenção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida ao longo dos ciclos vitais e do desenvolvimento acadêmico e profissional. E estimulam o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experiências/vivências vinculadas aos saberes e fazeres do fenômeno esportivo, sua emergência, efetivação e amplitude na sociedade contemporânea.

Como agem e o que querem

O GEPEMH estabelece como ponto de partida o estudo das obras do filósofo português Manuel Sérgio, idealizador da Ciência da Motricidade Humana. A teoria em questão fornece possíveis respostas aos problemas que emergem da Educação Física tradicional. Prospecta a consolidação do objeto de estudo, repara a separação ontológica provocada pela visão cartesiana e efetiva uma práxis transformadora para os processos complexos de educação e de formação da criança e do jovem. As superações propostas pela Teoria da Motricidade Humana estão subsidiadas pelas premissas do pensamento complexo e instigam o professor da Educação Física a romper com as estagnações teóricas que subsidiam a compreensão do humano em movimento.

Desta forma, no conjunto das obras de Sérgio (1996, 2000, 2003) é possível identificar e categorizar os principais axiomas que fundamentam o saber e o fazer deste profissional e que convergem no desenvolvimento pleno do homem e da mulher quando estes se encontram em situação de dança, ginástica, esportes, lutas e jogos, a saber: a intencionalidade operante, a motricidade que é *práxis* e *poiésis*, a virtualidade para a ação, a transcendência ou a superação, o projeto, a esperança e o amor (MORTARI, 2013).

Os fundamentos da Motricidade Humana por convergirem com os esportes, as lutas, os jogos, a ginásticas e as danças, enfim, com qualquer forma de movimentação da corporeidade viva do ser humano permitem superar os dualismos ontológicos e epistemológicos, bem como a fragmentação e a dicotomia entre os saberes teóricos e práticos. Para Sérgio, a Educação Física e os Esportes são os elementos (uma espécie de tese que podemos denominar de pré-ciência da Motricidade) que serviram de base para elaborar a Ciência da Motricidade Humana (nova síntese). Neste caso, a Educação Física passou a ser denominada como Educação Motora, que é então compreendida como o ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana. Esta Ciência avança em relação à Educação Física quando: 1) consolida o objeto de estudo para a área, sendo este objeto o movimento intencional; 2) repara a separação ontológica provocada pela Educação Física; sugere um novo nome para área, a Educação Motora, e; 3) efetiva uma práxis transformadora articulada por meio dos conteúdos: esportes, jogos, ginásticas, danças e lutas. Ao buscar pelo sentido e o significado da ação motora desvela um homem *práxico e poiético* que conhece, que sabe ser, estar e fazer. Um homem que conhece e que sabe, é capaz de assumir um compromisso com a sua evolução pessoal e, por extensão, com a emancipação da coletividade, ou seja, é dotado de um forte compromisso social (PEREIRA, 2007).

Neste sentido não há um fazer único nem um único saber a direcionar as ações do GEPEMH. Pelo contrário, a busca por realizar junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa diferentes estratégias de interação e intervenção que contribuam para o desenvolvimento efetivo dos processos de ensino e de aprendizagem de novos e significativos conhecimentos é o desafio constante. No entanto, as ações desenvolvidas podem ser apresentadas como pautadas em alguns princípios e entre eles destaca-se: o respeito à consciência reflexiva e à vontade livre e responsável das pessoas; o estímulo às interações e retroações entre as partes e o todo; a compreensão de que todas as entidades são multidimensionais; a auto-eco-organização como necessidade para poder ser e estar no mundo; o exercício da dialógica, entre outros. Para este trabalho optou-se em exemplificar algumas destas premissas e ações desenvolvidas.

Da perplexidade da pré reflexão à necessidade da interrogação

Se o ato de ensinar e de aprender deve estar diretamente associado à ação de investigar, de construir novos sentidos e significados ao que já se conhece e ao que se vive e, de tal modo, se encantar com a possibilidade de vivências diversificadas, de enfrentamento do desconhecido, de entender estas dinâmicas como possibilidade de superar e superar-se, os integrantes do GEPEMH entendem ser necessário pensar e agir de forma diferente. Urge construir novas práticas subsidiadas por pressupostos que sensibilizem e atendam as necessidades da contemporaneidade, que possibilitem organizar os conhecimentos buscando responder às mais distintas inquietações da atualidade. Por isso, a criação de um Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana, a defesa em transitar da Educação Física para a Motricidade Humana.

Os integrantes do GEPEMH almejam por esta mudança. Querem mudar porque não aceitam mais as limitações impostas por uma Educação Física estagnada. Uma Educação Física que, fechada em si mesma, não consegue transpor as barreiras que a própria área ajudou a construir. Uma Educação Física que, entre tantas questões, encontra-se: 1) edificada no conceito de ciência e sustentada por um paradigma racionalista; 2) inserida em uma ordem fixa, determinista e inalterável; 3) subserviente a um paradigma clássico que radica suas verdades em um dualismo ontológico cartesiano já ultrapassado; 4) ancorada em um objeto de estudo indefinido ora radicado nas Ciências Biológicas (saúde) e ora radicado nas Ciências Humanas (Educação); 5) fixada na educação do físico, construindo uma identidade que é cada vez mais reforçada por uma terminologia inadequada - Educação Física; 6) apoiada em práticas pedagógicas desconectadas de outras áreas do conhecimento; 7) desestimulada para promover ações que vão além do grande conjunto de atividades esportivas; 8) vinculada a uma prática pela prática, com fim em si mesmo; 9) conivente com a ruptura entre a teoria e a prática, e em decorrência, promotora de aulas mecanicistas, hiper-especializadas e estéreis; 10) atribuindo ao corpo o conceito de máquina e de tal forma, fomentando seu desenvolvimento pautado somente pelos princípios técnico-pedagógicos, sendo estes desenvolvidos de modo precário.

Estas são questões que emergem da experiência e reflexão de uma prática docente vivida no dia-a-dia, do mundo-vida de ser professor e, por esta razão, desveladas pelos integrantes do GEPEMH. Eis o fenômeno situado da Educação Física e, por assim o ser, pré-refletido no Grupo de Estudos e

Pesquisa. Merleau-Ponty (1996) elucidou que a pré-reflexividade perpassa pelo campo fenomenal e torna-se íntima do sentido do fenômeno. A partir deste contexto é então possível interrogar e as perguntas despontam em meio à perplexidade: Pode uma área de conhecimento, de uma profissão, permanecer submetida ao dualismo antropológico do racionalismo que, ao separar o sensível do inteligível, mantém um conceito exclusivamente mecânico do movimento humano? Pode a Educação Física não ter um objeto de estudo definido por um saber independente e singular? É tolerável uma comunidade científica ficar a esmolar fragmentos das ciências da saúde ou das ciências humanas para, ao apropriar-se dos mesmos, adquirir o seu *status* no âmbito das Ciências?

Todavia, para transcender a mera educação do físico; para reformar o pensamento; para redefinir e fundamentar a matriz teórica de uma área do conhecimento que não é reconhecida como ciência autônoma; para definir um objeto de estudo; para consolidar uma comunidade científica; para uma intervenção, ou seja, uma *práxis* mais lúcida, humana e competente; para que mudanças se efetivem temos, necessariamente, que transitar do dualismo antropológico cartesiano à complexidade humana, o que significa dizer: transitar da Educação Física para a Motricidade Humana, entendida a Motricidade Humana como corpo em ato (PEREIRA, 2007).

A assunção da complexidade como forma de materializar a *práxis* transformadora, desafia os participantes do GEPEMH a construir novas e dinâmicas redes de interações, a aprenderem a conviver com as diferenças e a colaborar na construção de conhecimentos que possibilite este transitar do campo da Educação Física para o espaço da Motricidade Humana, sem, contudo, negar a sua história, suas construções e suas conquistas junto a sociedade contemporânea. Após refletir sobre o mundo-vida onde se vê consolidar-se, em essência e existência, a profissão de professores, compreendem que não há outra forma de aproximar-se do conhecimento a não ser ir à “coisa mesma” com o intuito de encontrar o fenômeno revelado dotado de sua essência original. Aqui há o exercício do afastamento do objeto a ser estudado para, posteriormente, realizar uma aproximação significativa. Uma vez identificada a “essência”, inserir o objeto novamente no contexto é a ação proposta, para tanto, busca-se pela percepção e compreensão de seus sentidos e significados, pelos valores que lhe são atribuídos em função do contexto onde estão inseridos. São então convidados ao labor da hermenêutica.

O GEPEMH: instrumento de evolução e ressignificação

Nos princípios expostos da Teoria da Motricidade Humana é possível evidenciar suas diferentes vertentes que, no dizer do próprio Manuel Sérgio, assim se caracterizam:

Temos na intencionalidade operante, o ser em ato, que se faz por meio da *práxis e da poiésis* como alicerce para a compreensão do campo epistemológico desta teoria; a virtualidade para a ação, como a potencialidade de vir a ser tudo o que o sujeito ainda não é e, deste modo, projetar, organizar, ter esperança e acreditar que o amor possa ser o fundamento para a vida constitui seu sentido axiológico; a transcendência e a superação é a essência desta Teoria e, por assim o considerar, Manuel Sérgio a compreende como a sua ontologia, ou seja, aquela que é (MORTARI, 2013, p. 155).

Tendo por base estes princípios todo conhecimento pode ser constantemente reorganizado e ressignificado, possibilitando assim uma liberdade de ações, de estabelecimento de sentidos e significados necessários a todo processo de formação, quer profissional, quer humana. Ao relatar e compartilhar as experiências do Grupo de Estudos e Pesquisa em Motricidade Humana - GEPEMH procurou-se evidenciar o exercício contínuo da conversão de uma teoria à prática e mais, demonstrar a evidente aproximação com a corrente fenomenológica de fazer pesquisa, com a consciência da complexidade, em que ordem, desordem e organização estabelecem pontos de interceção que permite a formação de redes, e com a percepção da necessidade de interpretar a realidade vivida, percebida e, assim, compreender o dinamismo de suas ressignificações. Deste modo, a apropriação do conhecimento no GEPEMH ocorre por meio do “[...] círculo hermenêutico: compreensão- interpretação-nova compreensão” (MASINI, 1989, p. 63). Entretanto, não se limita a encerrar no ciclo este processo, até mesmo porque este não é uma ação acabada, uma vez que a cada ponto de chegada há sempre um novo ponto de partida. A partir de uma nova compreensão do fenômeno situado há a sua inserção no espaço da Universidade o que provoca novas ações, viabiliza mudanças e altera o fazer pedagógico. Ora! Merleau-Ponty (1996, p. 16) disse que “o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que eu vivo, sou aberto ao mundo [...]”. E essa abertura favorece o enlace entre o mundo-da-universidade, que forma professores, e o mundo-da-escola, onde os nossos professores ensinam. Percebe-se, assim, nas reuniões, nos discursos dos participantes envolvidos com este processo, a consciência do fenômeno e um enorme desejo

de mudar e transformar a realidade posta. Observa-se ainda, pelos relatos que os profissionais fazem no exercício da profissão, uma movimentação para ressignificar e reescrever a história da Educação Física. Todavia, a equipe que compõe o GEPEMH se empenha em várias ações, tendo em vista a apropriação de um dado conhecimento e a sua operacionalização.

A interação entre estudantes e professores e as possibilidades de emancipação

A participação dos estudantes no GEPEMH se efetiva em: 1) estar presente nas reuniões quinzenais de estudos; 2) elaborar e desenvolver projetos de pesquisa em nível de Iniciação Científica - IC, na temática em questão; 3) auxiliar a organizar e criar materiais didático-pedagógico; 4) elaborar de trabalhos de Conclusão de Curso e de Monografias subsidiados pela Teoria da Motricidade Humana; e também, 5) apresentar os trabalhos em eventos científicos da área. A participação dos professores se consolida em: 1) selecionar os conteúdos, textos e trabalhos para serem apreendidos junto aos estudos da Motricidade Humana; 2) orientar os estudos de Iniciação Científica dos Graduandos de Licenciatura; 3) orientar os estudos e a efetivação de Trabalhos de Conclusão de Curso dos Graduandos de Licenciatura; 4) orientar os estudos e a efetivação dos Trabalhos de Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato-sensu; 5) orientar os Graduandos na elaboração do plano anual de estudos; 6) produzir artigos para Periódicos e livros; 7) organizar material didático-pedagógico; e ainda, 8) divulgar os Projetos de Pesquisas em eventos científicos da área da Educação Física e da Educação; e, 9) provocar aproximações entre a Universidade e as escolas de Educação Básica.

Cabe ainda ressaltar que 02 (dois) destes professores assumem a liderança do GEPEMH e assumem atividades tais como: 1) cadastrar, organizar e atualizar o Grupo no diretório de pesquisas do CNPq; 2) coordenar as reuniões quinzenais e se necessário semanais; 3) organizar eventos científicos; (cursos de iniciação científica, fóruns, outros); 4) organizar livros e materias didático-pedagógico; 5) fazer os registros das reuniões (memorial diário); 6) efetivar parcerias com outras instituições; e, 7) elaborar relatórios para a Universidade Estadual de Londrina. Para a implementar e operacionalizar as atividades descritas anteriormente, realizam reuniões com o todos os participantes do Grupo a cada quinze dias e extraordinárias de acordo com a necessidade. Na semana em que não há reunião com o coletivo as ações ocorrem de modo individual, em que os professores se reúnem com seus orientandos, ou ainda, se reúnem para viabilizar as tarefas do GEPEMH.

Para além da articulação com as atividades de pesquisa o Grupo interage com o PIBID, nomeadamente, o Programa Institucional de Iniciação à Docência que contribui com a formação inicial de professores dos cursos de licenciatura integrando a Educação Superior e a Educação Básica, articulando a teoria do mundo acadêmico com a realidade da escola. Esta interação faz-se necessário tendo em vista a inserção dos licenciandos de Educação Física no cotidiano da Educação Básica da escola pública favorecendo a oportunidade de criação e de participação em experiências metodológicas presente no processo de ensino-aprendizagem. Cabe ressaltar que as atividades propostas e desenvolvidas pelo GEPEMH têm favorecido o crescimento e a evolução de todos os membros participantes de modo individual e, por extensão, da coletividade. Notamos que os professores e os estudantes envolvidos com grupos de estudos na universidade trabalham por uma renovação na área, buscam algo mais, buscam a auto-superação, ao mesmo tempo, a superação do outrem, são viventes comprometidos continuamente com projetos seus pessoais e também educacionais, que envolve formações de pessoas. E é no seio da cultura educacional que os professores e os estudantes, práticos em sua semovência, articulado na motricidade e na intencionalidade do agir, abrem espaços para a *forma-ação* e para a *trans-forma-ação*. As ações do GEPEMH têm ainda efetivado diálogos entre o mundo-vivido da escola e o mundo-científico da academia e favorece o entendimento de ser a aula o *locus* de excelência para o ensino, permitindo a aproximação, construção e resignificação do conhecimento. Fez perceber ainda a aula como um espaço onde o professor/estudante-estagiário/estudante-PIBID age, revela o seu saber, o seu fazer e marca a sua posição quanto à sua concepção de homem, de sociedade, de escola, de educação e de mundo.

O percurso inacabado

Um Grupo de Estudos e Pesquisa estruturado sob o paradigma do pensamento complexo, que tem por objeto de estudo a Teoria da Motricidade Humana, dificilmente ficará satisfeito com as ações executadas. É parte da sua essência querer mais, ousar, criar o novo, propor o diferente e, para isto, está diariamente a construir projetos. O que querem? A transição da Educação Física para a Motricidade Humana; a implementação de mais eventos e de um curso de Pós-graduação; a consolidação de práticas autónomas, repletas de sentido e de significados a desenvolverem-se no âmbito da escola pelos professores da área ainda denominada de Educação Física; o desenvolver de

uma consciência que compreenda a Motricidade Humana como a energia para o movimento intencional da superação, do que se é e do que se tem. Que esta consciência se presentifique em atos ou ações, se corporize, e revele que sem ela não há sujeito, pois “o ser humano só o é enquanto ato de superação (SÉRGIO, 2011, p. 117).

Estas e outras tantas questões ligadas ao campo de intervenção do profissional da Motricidade Humana, à disseminação de seu objeto de estudo, à superação de suas dificuldades, podem caracterizar o que ainda desejam os integrantes do GEPEMH. E mais, esperam poder estabelecer e consolidar um espaço de partilha, um lugar que integre as diferenças, que permita a construção de redes, que colabore com o crescimento e o desenvolvimento individual e coletivo. Os idealizadores e responsáveis pelo GEPEMH sabem que este trabalho terá sempre o “sabor” do inacabado, mesmo assim, não se acomodam em atitudes omissas e recusam qualquer fatalismo que os imobilize. Ao contrário, reconhecem a esperança da transição da Educação Física para a Motricidade Humana e trabalham para que esta se edifique sob um alicerce forte que permita sustentar e superar novos desafios.

Referências

MASINI, Elcie Salzano. *Enfoque fenomenológico de Pesquisa em educação*. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORTARI, K.S.M. *A compreensão do Corpo na Dança: um olhar para a contemporaneidade*. Tese de Doutorado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2013. Inserido em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/5177> Acesso em 14 jan 2014.

PEREIRA, A. M. *Motricidade Humana: motricidade e a praxis educativa*. Tese de Doutorado. Covilhã: Universidade Beira do Interior, 2007.

SÉRGIO, Manuel. *Educação física ou ciência da motricidade humana?* Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. *Motricidade humana: contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994a. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. *Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegómenos a uma nova ciência do homem*. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1994b.

_____. *Educação Motora: o ramo pedagógico da ciência da Motricidade Humana*. In: DE MARCO, Ademir (Org.). *Pensando a educação motora*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

_____. *Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

_____. *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999a. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. *Um Corte Epistemológico: da Educação Física à Motricidade Humana* (2º ed.). Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. *Filosofia do Futebol*. Lisboa: Prime Book, 2011.

A grayscale photograph of a park or campus walkway. The scene is filled with trees, some with bare branches and others with dense foliage. A tall street lamp stands on the left side of the path. The ground is paved with large, light-colored tiles. The overall atmosphere is quiet and contemplative.

**DIFERENTES REFLEXÕES SOBRE
ESTÁGIO E FORMAÇÃO DOCENTE**



ÉTICA: SUGESTÕES FILOSÓFICAS À DOCÊNCIA

Américo Grisotto¹

[...] a moral se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-se a valores transcendentais (é certo, é errado...); a ética é um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função do modo de existência que isso implica. Dizemos isto, fazemos aquilo: que modo de existência isso implica? (DELEUZE, 1992, p. 125-126).

A título de introdução

Os profissionais da educação que, posteriormente à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), acompanharam as reformas educacionais ocorridas no Brasil, depararam-se, mediante a proposta dos temas transversais contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, com um assunto pouco comum e pouco veiculado no âmbito escolar brasileiro, qual seja, a ética. Quanto à operacionalização desta proposta, caberia aos professores tratarem de temáticas que, na visão dos especialistas do MEC, seriam urgentes do ponto de vista social, incluindo Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, as quais, atravessando os conteúdos das disciplinas do currículo, possibilitariam aos alunos uma formação sintonizada com o exercício da ética e cidadania, eixo central da proposta.

Assim, um professor de Biologia no Ensino Médio, ao tratar de um conteúdo comum à sua disciplina, como é o caso da fisiologia do corpo humano, por exemplo, poderia adentrar uma questão de gênero em ética, discutindo com seus alunos aspectos relativos à diferença entre homens e mulheres em nossa sociedade; à remuneração diferenciada que lhes é destinada em seus campos de trabalho; aos direitos e deveres que lhes cabem respectivamente etc. Da mesma forma, um professor de matemática, utilizando das ferramentas próprias desta sua disciplina e tomando como abordagem de suas aulas o tema transversal de meio ambiente, por exemplo, teria a liberdade de pensar o problema do desmatamento das florestas brasileiras nos últimos anos; o impacto do crescimento desordenado de nossas cidades para os recursos

¹ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do Projeto “Novos Talentos Ciências Humanas”. Contato: grisotto@uel.br

naturais; a quantidade de lixo que produzimos e como seria possível encontrar solução para esta questão etc.

No entanto, se, por um lado, tal metodologia trouxe às escolas, em acréscimo aos conteúdos das disciplinas, o importante enfoque do trabalho com temas, os restringiu ao rol de suas sugestões, não permitindo que fossem substituídos, somente que, uma vez trabalhados, abrissem espaço para os demais. Com isto, postos os temas, o que ocorreria, além do direcionamento do trabalho temático, seria que os professores não disporem de tempo hábil para trabalhar os temas que desejassem sugerir. Por outro lado, e o que é mais grave, tal metodologia assentou-se numa matriz curricular arcaica, permeada de longa data pela lógica disciplinar e de difícil operacionalização de temas atravessando o currículo, o que fez com que o eixo central da ética e cidadania convergisse para a normatização dos seus procedimentos e o regramento de atitudes comuns à proposta. Além dos mais, os professores, considerando a formação que receberam, não teriam condições de adentrarem, com a profundidade necessária, os temas que excediam a área para a qual foram formados, o que poderia incorrer na aventura de serem trabalhadas pelo viés do senso comum.

Deste modo, as informações e orientações envolvendo a ética e cidadania, contempladas no interior dos PCN para o Ensino Fundamental, caracterizaram-se por um conjunto de prescrições, procedimentos e atitudes a serem fomentadas unilateralmente e uniformemente entre os alunos, em que as múltiplas e diversas situações valorativas, próprias de cada aluno em particular, de cada realidade, ou do entorno escolar, tenderam a serem substituídas pela proposta em curso (GRISOTTO, 2002).

A propósito, este tipo de metodologia que chegou até nós através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC, pós-LDBEN de 1996, conservou, desde a sua concepção, estreitas ligações com a reorganização curricular do sistema escolar espanhol em andamento desde 1989, em relação à qual a reforma brasileira não somente deve sua inspiração, mas o fato da inclusão da ética nos currículos. De fato, o que ocorreu foi que, entre os espanhóis, o que propuseram como tema transversal e núcleo da matriz curricular, redundou na proposta de educação moral e cívica, o que entre nós, que estivemos às voltas com o regime militar, não seria recomendável, daí a inclusão da ética e cidadania como núcleo central da proposta. Aliás, não necessitamos ir muito longe para nos darmos conta do que significou, para os nossos currículos, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) e que

a mera insinuação das circunstâncias em que foram possíveis, geraria entre nós um mal estar e, para os seus executores, um desgaste desnecessário. Isto tudo nos permite, por um lado, levantar a hipótese que, ao se desviarem do que sugeriram os espanhóis, os especialistas do MEC somente introduziram em nossos currículos a ética e cidadania pelo fato de que a sugestão do eixo de educação moral e cívica lhes causaria, além de enorme constrangimento, grandes dificuldades.

Por outro lado, se atentarmos para o caráter disciplinar do currículo e para o teor das prescrições em caráter “sugestivo” que constam desta proposta, para não dizermos da ausência do debate filosófico quando à ética, confirmamos nossa hipótese de que esta indicação, posta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), consistiu, desde a sua concepção, numa proposta moralizante, ou seja, própria dos valores vigentes em nossa sociedade, não se distinguindo significativamente do que propuseram os espanhóis em sua reforma curricular. Indo de encontro ao que nos interessa neste artigo, o que se percebe na proposta dos temas transversais é que a ética e cidadania, assentadas em procedimentos e atitudes e na lógica disciplinar, destina ao professor a tarefa de moralizador na formação escolar. Então, como fazer para que esta lógica e este tipo de fomento se subverta, inclusive no que diz respeito à visão do professor que, ao invés de educar, moraliza? Que ele, professor, ao acessar as problemáticas da ética em filosofia, propicie a si próprio e a seus alunos, algo mais interessante do que o cumprimento de recomendações e a indicação de procedimentos e atitudes.

Sugestões éticas ao professor

Quanto à questão ética, particularmente aquela relacionada à docência, a filosofia tem muito mais a nos oferecer do que as recomendações oficiais. Para esclarecermos tal contribuição, será preciso didatizarmos um pouco o que vamos expor a seguir e dizer que filosofia, diferentemente do pensamento presente nas artes e nas ciências, trabalha com ramificações, ou campos de estudo, tais como a filosofia política, a ética, a epistemologia, a estética, a lógica, a filosofia da linguagem, a Filosofia da ciência, dentre outros menos comuns. E é por intermédio destas ramificações, ou campos de estudo, que os filósofos desenvolveram em filosofia os seus problemas, conceitos, argumentos etc.

Detendo-nos ao campo de estudo da ética, quando um pensador da filosofia Clássica Grega, como é o caso de Aristóteles (1999, p. 37), cria em sua obra *Ética a Nicômacos* o conceito de virtude (*arété*), dizendo que a excelência

ética consiste no meio termo entre o excesso e a falta, dizemos que o que fez foi pensar um problema ético em filosofia, envolvendo a questão de qual seria a maneira mais interessante de agirmos perante nós mesmos e os outros, cuja peculiaridade no pensamento aristotélico sugere aos seus concidadãos que ajam de forma virtuosa, de modo a não se excederem em suas ações e que, ao mesmo tempo, não tenham receio em executá-las, isto é, que se esforcem por agir com equilíbrio, visando o meio termo.

Se nos ativermos a um pensador do século XVIII, como é o caso de Kant, também ele criou, no campo de estudo da ética, nas obras *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, *Crítica da razão prática*, *Metafísica dos Costumes*, os seus próprios conceitos e basta nos remetermos à primeira das obras citadas, para nos depararmos com conceitos éticos criados por ele tais como os de dever, de livre arbítrio, de imperativo categórico. Este último conceito (KANT, 2010, p. 223), por exemplo, nos orienta a agirmos segundo uma máxima pela qual possamos ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal. Embora estejamos nos restringindo, até o momento, ao campo de estudo da ética, o mesmo ocorre com os conceitos criados em outros campos de estudo da Filosofia, como é o caso da Filosofia Política, onde o conceito de propriedade, por exemplo, criado por John Locke (1998, p. 409) na obra *Dois tratados sobre o governo*, tenta equacionar o problema de qual seria a maneira mais notável de nos organizarmos politicamente e como para este pensador somos proprietários em estado de natureza, a melhor forma de nos constituirmos politicamente consistiria em construirmos a nossa propriedade privada, o que faria de nossa sociedade uma associação de proprietários.

Para não nos estendermos em demasia neste assunto, o que procuramos esclarecer foi que, embora exista uma especificidade da Filosofia relativa aos problemas e aos conceitos, estes podem vir a se reunir nestes campos de estudo, conforme mencionamos. Todavia, se tal recurso instrutivo e didático nos permite, por um lado, um certo esclarecimento, por outro, não subsiste a questões mais complexas da produção e do debate filosófico, pois, dentre uma série de aspectos, não significa que os campos de estudo da filosofia não estejam embaralhados, ou mesmo que ganhem, sob uma determinada ótica, um acento maior em determinada filosofia, obra, eixo de pesquisa etc. O que se aproxima disto que estamos querendo dizer pode ser o conceito de ética como estética da existência em Foucault, em que transformar a própria vida em uma obra de arte, ao mesmo tempo em que responde a uma questão ética em filosofia, não deixa de responder a uma questão estética, pois preserva ainda o viés ético, de modo que façamos esteticamente conosco o que costumeiramente só se faz em

Arte, ou seja, que transformemos nossa existência em algo belo e interessante, o que traz consigo uma dimensão, ao mesmo tempo política e ética, se nos ativermos ao ato político e ético de nos modificarmos a nós mesmos, o que, conseqüentemente, nos leva a nos posicionarmos eticamente, esteticamente, politicamente, de maneira diferenciada diante dos conhecimentos, enxergando-os como discursos... Tal imbricação, ou norte que um campo de estudo toma em uma filosofia, obra, ou eixo de pesquisa etc. nos oferece uma mostra de que os filósofos, quando compõem seus pensamentos, embora trabalhem com problemas e conceitos que se caracterizam por serem éticos, políticos, estéticos etc. a rigor não estão preocupados em restringi-los às ramificações da Filosofia, ou pensá-los através delas, mas que tal recurso, respaldado no distanciamento que convém ao estudo dos pensamentos filosóficos, nos permite, por um lado, caracterizar tais problemas e conceitos segundo estes campos e, por outro, entender a complexidade que encerram em suas correlações. De qualquer forma, o que tentamos esclarecer foi que em Filosofia existem estes campos de estudo e que, nestes escritos, vamos nos ater, especificamente, ao campo de estudo da ética.

Um outro aspecto que convém esclarecer é que, em Filosofia, pensador algum é neutro em relação às escolhas filosóficas que faz e neste aspecto é que falaremos, mediante nossos interesses, da ética, de suas questões, dos seus conceitos, até porque, sem um recorte mínimo em termos de intenção e objetividade, ficaríamos tergiversando frente à abrangência do discurso filosófico. Assim é que, a seguir, selecionamos determinados textos, conceitos, problemas, filósofos, etc, em detrimento de tantos outros.

II

De volta ao tema proposto, nossa intenção consiste em tentar responder à seguinte questão: qual seria a maneira mais interessante do professor conduzir sua ação de forma a manter consigo e com a sua profissão uma relação ética? A começar de um diálogo platônico, pouco lido e reconhecido academicamente, intitulado *O primeiro Alcibiades*, merecerá a nossa atenção, inicialmente, uma sequência de trechos que selecionamos deste texto de Platão, que além de nós situar frente à questão a pouco exposta, nos oferecerá elementos para termos alguns comentários pertinentes à matéria de que nos servimos neste artigo. Neste diálogo, Sócrates, ao encontrar-se com seu amigo Alcibiades, jovem de família nobre, constituída de políticos influentes e por quem conservava grande apreço, ouve deste que seu desejo consiste em colocar-se à frente da política

ateniense. A seguir, selecionamos uma sequência de trechos desta conversação filosófica entre Sócrates e Alcibiades e embora a citação seja um tanto extensa, vale por tratar de aspectos, cujo enredo é bastante significativo para o nossos intentos. Então, vejamos do que se trata:

Alcibiades – Pelos deuses, Sócrates, já não sei o que falo. É bem possível que eu esteja há muito tempo nesse estado de ignorância, sem aperceber-me disto. **Sócrates** – É preciso ter confiança. Se aos cinquenta anos tivesse percebido essa deficiência, difícil te seria tomar qualquer medida para remidiá-la. Mas está agora precisamente na idade em que cumpre percebê-la. **Alcibiades** – E os que a percebem, Sócrates, que deverão fazer? **Sócrates** – Responder ao que te pergunto, Alcibiades. Se assim procederes e o deus o permitir – até onde posso confiar no oráculo – tu e eu só teremos a lucrar. **Alcibiades** – Nada mais fácil de alcançarmos isso, no que depender apenas de eu responder. **Sócrates** – Então responde: que significa a expressão Cuidar de si mesmo? Pois pode muito bem dar-se que não estejamos cuidando de nós, quando imaginamos fazê-lo. **Alcibiades** – Parece que sim. [...] **Sócrates** – Num ponto, pelo menos, já ficamos de acordo: que não é a arte por meio da qual deixamos melhor qualquer coisa que nos pertença, mas a que nos deixa melhores a nós mesmos. [...] **Alcibiades** – Por vezes, Sócrates, quer parecer-me que está ao alcance de qualquer pessoa; de outras vezes afigura-se por demais difícil. **Sócrates** – Que seja coisa fácil, quer difícil, Alcibiades, o que é certo é que, conhecendo-nos, ficaremos em condições de saber como cuidar de nós mesmos, o que não poderemos saber se nos desconhecemos. **Alcibiades** – É muito certo. [...] **Sócrates** – Quem ignora as coisas que lhe dizem respeito, não há que conhecer, também, as dos outros. **Alcibiades** – É muito certo. **Sócrates** – E se não conhece a dos outros, não conhecerá também as da cidade. **Alcibiades** – Necessariamente. **Sócrates** – Um homem, nessas condições, nunca exercerá a política. **Alcibiades** – Não, evidentemente. [...] **Sócrates** – E não sabendo o que faz, decerto cometerá erros? **Alcibiades** – Seguramente. **Sócrates** – E cometendo erros, não se comportará pessimamente, tanto na vida particular como na pública? **Alcibiades** – Como não? **Sócrates** – E conduzindo-se deste modo, não será infeliz? **Alcibiades** – Muito! **Sócrates** – E as pessoas no interesse das quais ele age? **Alcibiades** – Também o serão. **Sócrates** – Logo, ninguém poderá ser feliz, se não for sábio e bom. **Alcibiades** – É certo. [...] **Sócrates** – As cidades, portanto, para serem felizes, não necessitam nem de muros [...] nem de estaleiros, Alcibiades, [...] nem de tamanho, mas de virtude. **Alcibiades** – É fato. **Sócrates** – Então, primeiro precisarás adquirir virtude, tu ou quem quer que se disponha a governar ou a administrar não só a sua pessoa e seus interesses particulares, como a cidade e as coisas a ela pertinentes.

Nestes trechos que selecionados e mais precisamente no conjunto deste diálogo, Sócrates, ao mesmo tempo em que se dedica a Alcibíades, não perde a oportunidade de confrontá-lo em suas convicções. Eis aí, a um só tempo, um procedimento tanto formativo, quanto filosófico, que traz à tona não só o dilema em que Alcibíades se encontrava ao ser confrontado por Sócrates, mas, ao mesmo tempo, uma oportunidade de reflexão para nós professores, caso tomemos, neste diálogo, o lugar de Sócrates, e observemos que dois aspectos merecem destaque se tivermos em vista uma docência ética. O primeiro deles diz respeito à atenção a ser dispensada àqueles a quem educamos, e o segundo aspecto consiste num tipo de dedicação, ou de atenção de nossa parte, que não perde a oportunidade de fazer pensar e se confrontarem aqueles a quem educamos; disto isto, é importante notar que, no caso de Sócrates, o desafio délfico do conhecer-se a si mesmo e do confronto consigo mesmo, consiste num tipo de pensar que ele próprio se impõe, caso contrário não teria como fazer pensar e confrontarem-se aqueles a quem se dirige, e não deveria ser diferente no caso de nós professores. Assim, é possível dizer que entre a atenção a ser concedida a nossos alunos e a necessidade de fazê-los pensar e se confrontarem a si mesmos, sem deixarmos, com isto, que tal procedimento se aplique primeiramente a nós mesmos, é que uma docência ética ensaia filosoficamente os seus primeiros passos.

Entretanto, servindo-nos ainda do enredo do diálogo, não podemos deixar de nos colocar na pele de Alcibíades, cujo desafio consiste em cuidar de si mesmo, antes que almeje cuidar dos outros. De outro modo, se Alcibíades sequer dispunha das condições para administrar a sua própria vida, como é que iria aventurar-se em administrar a vida dos demais, colocando-se a frente da cidade como político? A propósito, este jovem pretendente à política ateniense não era um cidadão qualquer. Além de contar com recursos e com a influência necessária para ocupar o cargo público que pleiteava, estava imbuído da forte intenção em ocupá-lo. Todavia, mesmo com esta suposta vantagem e disposição, não havia ainda educado e transformado a si mesmo e teria que resolver-se do ponto de vista da virtude e do domínio de si para, só então, ousar estar à frente dos demais, seus concidadãos.

O que fazemos nós professores durante toda nossa vida de docentes senão estarmos à frente de nossos alunos? Cuidamos, mediante aquilo que nos propomos, não somente da nossa vida, mas daquela dos demais, nossos alunos. Ano após ano assumimos a incumbência de cuidar da formação e, portanto, de um importante bocado da vida dos que frequentam os bancos escolares. E o que nos colocamos aqui, primeiramente, consiste na exigência não só da transformação da vida de nossos alunos, mas da transformação e modificação

da nossa própria vida – na forma como fomos educados; na visão de mundo que temos; na recusa em tormarmos como nossos os problemas da docência; naquilo que alimentamos e fortalecemos, nos enfraquecendo na construção da nossa própria forma de pensar etc. – de maneira que estejamos à altura de podermos exigir de nossos alunos a formação que lhes propomos. Eis aí um fato difícil de nos desvencilharmos em termos éticos e exigência mesma da nossa profissão, mediante o qual a dimensão educativa e filosófica deste diálogo “menor” de Platão nos oferece contribuições fundamentais.

Contudo, avançando num aspecto que merece destaque nestes registros, a todo o instante, no ato de ensinar, aconselhar, orientar, nós professores delegamos a nossos alunos tarefas, obrigações, responsabilidades. Recomendamos que observem aquilo que nem sequer acreditamos. Por este procedimento, resistimos problematizar *quem*, através de nós, delega tais tarefas, obrigações etc., ou *quem*, de fato, as recomenda a nossos alunos. Neste aspecto, é importante dizer que, quando nos questionamos com certa radicalidade e nos servimos da ética para isto, ao invés de simplesmente executarmos e nos adaptarmos, necessitamos, ao menos, saber por qual motivo admitimos fazer o que fazemos. Deste modo, ainda nos utilizando do que nos propõe o diálogo platônico, a tarefa de nos tornarmos virtuosos inclui, por um lado, que não sejamos incoerentes ao delegarmos, ou ao exigirmos dos demais o que não fazemos – como, por exemplo, requerer que nossos alunos se tornem bons leitores, enquanto que nem sequer nos damos o trabalho de fazê-lo – e, por outro lado, inclui uma exigência mais sutil e fundamental, inclusive neste aspecto da leitura, segundo a qual a virtude não consistiria apenas em nos fazermos bons leitores, mas em permitir que nos superemos nas leituras que fazemos. Ao invés de assentirmos, através de nossas leituras, com propostas, as quais supostamente objetivam fomentar em nós a ética e cidadania, é mister que nos perguntemos se, de fato, tais propostas dão conta dos valores a serem criados em nossas salas de aula e por nós mesmos. Éticamente falando, não é interessante para nós professores que, em nossas estratégias de aula, nos recusemos a virtuosidade do exercício do pensamento. Apenas reiterar procedimentos e atitudes daqueles que pensam por nós, é menos notável do que investigarmos seriamente porque é que desejam pensar por nós e incorporar o que pensam na forma como valoramos. Seria de fato extraordinário para nós professores e para nossos alunos que – nas leituras que fazemos das artes, da Filosofia e da ciência – nos excedêssemos quanto à criação do nosso próprio pensamento e da nossa própria maneira de valorar. Pelo que nos sugere a discussão socrática, tal iniciativa constitui-se parte intransferível

e indispensável de uma docência ética, cuja proposta passa, primeiramente, por uma transformação e modificação de nós mesmos.

Assim, toda condição da virtude e ousadia de nos colocarmos à frente de nossos alunos requer de nós professores uma exigência ética que não se reduz aos simples fato de sermos virtuosos como requerem aqueles que pensam por nós; mais aceitável seria pensarmos com os que *pensam com* nós e, neste caso, se isto fosse possível com relação aos especialistas, que se dispusessem a debater com nós professores a radicalidade ética do que sugerem, seria bem interessante, caso contrário não nos resta, por um lado, outra alternativa que não seja a da modificação e transformação que nos impomos conjuntamente com nossos pares e com nossos alunos e, por outro lado e conseqüentemente, a alternativa que nos permite estabelecer um diálogo com as artes, a ciência, a Filosofia e a Filosofia da Educação, riquíssimas neste aspecto do *pensar com* e isto porque, ao nos instigar, nos remete a uma instância, ou cidadania que está ainda por ser criada entre nós e a virtude, entre a docência e a ética, e diametralmente oposta àquela dos valores em vigor, ou seja, a nos lançar em outra direção do que significa nos tornarmos virtuosos.

Para finalizarmos estas reflexões em torno do diálogo proposto por Platão, necessitamos, sim, acessar a virtude em nossa docência e tanto melhor que isto ocorra bem antes que algum aluno nos descubra em nossas incoerências. Todavia, a virtude, a ética, teria que ganhar uma outra importância em nossas vidas e que tal relevância fosse da ordem da superação de nós mesmos e não da simples obediência virtuosa a uma vida regrada, ascética, irrepreensível, ordeira, ou ainda coincidente como o que as pessoas julgam achar virtuoso, ou ético.

De outro modo, podemos mesmo cogitar que seja desta forma, que sejamos, de fato, virtuosos e éticos no sentido do regramento, do ascetismo, da irrepreensão, da ordem etc., mas que tal maneira de proceder consista no preparo necessário para pensarmos uma outra cidadania, particularmente aquela a ser reinventada junto de nossos alunos. Assim, um professor que observasse a virtude, a ética em sua docência, se excederia a si próprio no que faz e recomendaria tal exercer-se aos seus alunos de modo que também eles se tornassem virtuosos, éticos, porém no aspecto fundamental da superação ética de si mesmos e da criação de novos valores com vistas a uma outra cidadania e que está, ainda, por ser inventada entre nós.

III

Partindo para outro pensador, de maneira que nos auxilie nesta relação entre ética e docência, trazemos para o nosso texto o filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) e que nos oferece ao menos dois registros que nos permitem pensar esta relação envolvendo a questão de qual seria a maneira mais interessante do professor conduzir sua ação de forma a manter consigo e com a sua profissão uma relação ética. Sem nos perdermos em esclarecimentos mais profundos quanto ao pensamento deste filósofo e indo de encontro ao que nos interessa nele, em sua obra *Genealogia da Moral*, eis o anúncio que nos faz:

Necessitamos de uma crítica dos valores morais, [em que] o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão e para isto – é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram (NIETZSCHE, § 6 Prefácio, 1998, p. 12).

Para enfrentar o desafio desta tarefa, e não vamos aqui nos ater a todos os registros e estratégias de que se utilizou para fazer jus a tal anúncio, Nietzsche cria, num determinado momento desta sua obra, dois personagens conceituais, dois tipos, um na condição de senhor, cujas ações são notáveis, ativas e criativas e outro na condição de escravo, cujo agir gira em torno do mesmo. Na verdade, a vida de cada um deles coincide com dois modos de existência, ou duas maneiras de nos relacionarmos com o mundo e com a vida. Digamos que o senhor, criado por Nietzsche, é senhor de si, enquanto que o escravo, justamente por não ser senhor de si, faz de sua ação uma reação àquele que exerce sobre ele um poder, o que, em contrapartida, não lhe permite exercer o seu próprio poder de forma ativa, e neste sentido não há nele e no que faz, nobreza, envolvimento intensivo, inventividade, apenas negação.

Tal recurso nietzschiano nos possibilita um deslocamento interessante para pensarmos, por um lado, um professor/senhor de si, cuja ação ética seria notável e nobre e, de outro, um professor/escravo de si, que, na condição de animal de rebanho, não teria outro recurso em sua atividade docente, senão vigiar-se e aos demais, asseverando-se o cumprimento dos valores estabelecidos. Teríamos, assim, como personagens a ocupar nossos pensamentos, dois tipos, ou dois modos de pensar e de conduzir a vida, aquele do professor como senhor de si e criador dos seus próprios valores e outro professor como escravo e paródia dos valores em vigor. Este último preso à moral, à réplica dos valores vigentes e, portanto, distante do seu próprio poder de criar seus próprios valores,

enquanto que o outro, por não reconhecer-se nestes valores, se vê obrigado a inventar-se eticamente criando seus próprios valores.

Para aqueles que estão inteirados do ambiente escolar, não seria difícil identificar estes dois personagens, ou mesmo nos vermos neles. São infundáveis as situações em que somos um e outro e cabemo-nos pensar, enquanto desafio ético, em qual deles nos apoiamos. De fato, há o que nos fortalece, ou o que nos enfraquece nos valores que sustentamos, o que seria o mesmo de nos aproximarmos, ou nos afastarmos do poder que temos em valorar por conta própria e nos caberia aqui tomar uma decisão se quisermos levar a sério a relação entre ética e docência. Ainda a partir do que Nietzsche nos ajuda a pensar, existe uma espécie de prova que nos facultaria testar se, de fato, somos, ou não, éticos em nossa profissão docente. Como não é difícil de notar, vivemos todos em uma sociedade, cuja maneira de agir se dá por imposição, em que o controle determina o que fazemos, ou o que deixamos de fazer. Na maioria das vezes, não agimos por nossos próprios desejos e sim pelo que se impõe a eles. A prova então consistiria em imaginarmos o que nos ocorreria, se, num certo dia, ou numa certa noite, um demônio, nos aparecesse furtivamente em nossa mais desolada solidão e nos dissesse:

‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!’ (NIETZSCHE, 2001, § 341, p. 230).

O que é aterrador nesta passagem nietzschiana é que, com raríssimas exceções, nos incluiríamos todos no mal estar que este demônio nos causaria. Aliás, é o que o próprio Nietzsche conta quando nos pergunta: – Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Por outro lado, poderíamos dizer com muita tranquilidade a este demônio: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!” (2001, § 341, p. 230).

Todos sabemos que a profissão da docência não é a das mais fáceis. O que não nos falta em nosso métier são ossos do ofício. E o que Nietzsche nos faz pensar, no caso das circunstâncias pelas quais passamos, é que – naquilo que fazemos – o desejo precisa estar a nosso favor e não contra nós, ou seja, que o desejo é um critério importante se decidirmos agir eticamente. Por este

motivo uma questão se endereça a nós professores: o exercício da docência, no nosso caso, faz-se por imposição ou por desejo? Não é outra a prova pela qual o pensador alemão nos faz passar e que nos permite pensar se tudo quando fazemos, ou fizemos até agora, desde a nossa formação, passando pelos problemas, por momentos que oscilaram entre o agradável e o desagradável etc., é algo que desejamos, ou um peso que carregamos passivamente e tristemente? Em contrapartida a esta questão, portanto, obtemos a resposta pela qual somos, ou não éticos na profissão que abraçamos, pois segundo Nietzsche ninguém pode se dizer ético de fato se não faz em sua vida o que realmente deseja.

IV

Outra referência filosófica para pensarmos a relação entre ética e docência, nos vem da pensadora alemã Hannah Arendt (1906-1975), quando nos traz suas reflexões sobre o conceito de autoridade. Para nós que, conforme já mencionamos na introdução, estivemos às voltas com o regime totalitário da ditadura militar e somos herdeiros históricos deste período de chumbo na história brasileira, parece bem interessante que alguém nos ajude a pensar este problema da autoridade, especialmente por um viés filosófico e, nesse aspecto, a tese de Hannah Arendt é tão interessante, quanto inusitada, pois nos relata que na modernidade nós nem sequer vivemos, ainda, o conceito de autoridade. Assim, em um dos capítulos da obra *Entre o passado e o futuro*, (HANNAH ARENDT, 1997, 127-187), irá nos dizer, através de uma reconstrução filosófica bastante interessante, que a autoridade não foi um conceito criado entre os gregos e sim que se trata de um conceito desenvolvido no contexto do pensamento romano.

Em sua exposição, (ARENDT, 1997, p. 129; 140; 162-166), segue esclarecendo que a autoridade, enquanto conceito, conservou histórica e filosoficamente estreita relação com os deuses da mitologia romana. Enquanto os deuses gregos agiam por amor, ódio, vingança, mantendo uma relação conflituosa com os humanos, os deuses romanos, pelo contrário, ocupavam o papel de conselheiros e de orientadores das ações humanas. E foi assim que ocorreu com a criação de Roma, quando os deuses romanos sugeriram a Rômulo que fundasse esta cidade. A propósito, o exercício e o modo de pensar da autoridade, desde a fundação de Roma, seria exercido por todos aqueles que, na condição de testemunhas da fundação de Roma e do modo de proceder dos deuses, tomavam para si a tarefa de assim proceder, de modo a expandirem a fundação de Roma tanto quanto possível.

Assim, entre os romanos, o exercício da autoridade, a exemplo do que lhes inspiravam os deuses, não se realizava por coerção, violência, persuasão e sim por ajuizamento, concretizando-se em atitudes como orientar, aconselhar, sugerir. E, até o momento, podemos reconhecer esta ação característica do modo de pensar da autoridade, que ocorria como este povo e independente do uso da força física, ou mesmo da persuasão, como algo de notável, e isto porque, por um lado, se a autoridade sucedesse pela força, coerção, persuasão etc. muito pouco de quem sofresse tal exercício se incorporaria à expansão romana e aqui estamos nos referindo à maneira como os romanos multiplicaram rapidamente seus territórios. Isto quer dizer, por outro lado, que esta estratégia contribuiu para que este povo, durante longo tempo, conseguisse não só congraçar a antiga geração da fundação de Roma com as novas gerações, mas, também, aumentar a sua expansão.

Prosseguindo em seu texto, Hannah Arendt (1997, p. 169-170), nos dirá que este conceito ganha uma sobrevida ao ser incorporado pelo cristianismo quando este, durante todo o período medieval, desdobra-se em justificar tanto o poder dos clérigos, quanto o poder temporal dos reis. Entretanto, na modernidade, com a separação entre Igreja e Estado, este conceito desaparece. Em acréscimo a esta ideia da perda do conceito de autoridade, em um outro texto, também presente na obra *Entre o Passado e o Futuro*, intitulado *A crise da educação*, Hannah Arendt (1997, p. 221-247) sustenta que, por um lado, nos encontramos em plena crise da educação e isto porque vivenciamos entre nós a crise da política, que não é outra coisa, senão a crise e perda do conceito de autoridade enquanto forma de pensar, e que faz com que, desaparecida a forma como a autoridade foi pensada, nos reste, hoje, a autoridade como poder de polícia, de coerção, de violência e de persuasão.

Para fecharmos esta importante contribuição que Hannah Arendt nos oferece através do conceito de autoridade e nos servirmos brevemente de outro conceito seu, também fundamental, como o de natalidade, presente no texto que mencionamos a pouco sobre a *A crise da educação* (1997, p. 221-247), segundo o qual crianças vêm ao mundo e necessitamos apresentá-las a este mundo, seria preciso dizer que, para nós que passamos pelo autoritarismo do regime de exceção no Brasil, e que tendemos a fazer, na maioria das vezes por cautela, aquilo que nos exigem as autoridades, sejam elas despóticas, ou não. Ou ainda, mais precisamente, que tendemos a nos rebelar contra as forças ditatoriais e nem tanto contra forças que se utilizam do convencimento e da argumentação para nos persuadir. É isto, não porque a rigor assentimos com estas últimas, mas porque há nelas um controle imperceptível que pesa sobre nós e nos

define um sentido e que, sem ele, nos restaria a exigência de pensarmos por conta própria, de criarmos um sentido valorativo próprio, o que nem sempre nos impomos com desafio ético... De toda maneira, a autoridade enquanto conceito filosófico, na forma como nos sugere Hannah Arendt, ao invés de estar associado à violência, à coerção, ou às formas mais sutis de convencimento e de persuasão, se dá pelo aconselhamento, pela orientação, pela sugestão e que um professor, cuja docência pretende-se ética, o pensaria, ou o exerceria, em primeiro lugar, em reconhecimento ao ato da fundação escolar, inaugurada por nós, e na qual apostamos como indispensável para a formação daqueles que vem ao mundo por ocasião da natalidade e, em segundo lugar, que todo professor que exerce este tipo de autoridade nas salas de aula, a exerce eticamente pelo amor que dispensa ao mundo – em contraposição à transcendência – e contra efetuando neste mesmo mundo novidades, reinventando-o, pois aqueles que se impõe a tarefa de estar à frente das novas gerações, de fato não poderiam exercê-la, se não na medida da responsabilidade que tem pelas novas gerações e, conseqüentemente, por este mundo, estando dispostos a reinventá-lo, particularmente no contexto escolar, para que se torne cada vez mais notável e interessante. Segundo nos assevera Hannah Arendt (1997, p. 221-247) aqueles que não possuem responsabilidade para com as novas gerações e para com o mundo, e aqui acrescentamos que não têm responsabilidade pela invenção do novo, não deveriam ter filhos e nem mesmo educar.

Para finalizarmos...

Retomando o que fizemos até agora, recorrendo à filosofia ao invés de girarmos em torno da moral constituída, foi nos darmos conta que os conceitos da ética uma vez que nos tomam no pensamento, nos servem como lentes para enxergarmos de maneira intensiva, o que o senso comum e o bom senso insistem em enxergar de uma mesma forma. O exercício ético de pensarmos as nossas ações docentes por ocasião do ato de educar, foi o que propusemos nestes escritos e consiste muito mais num convite de acesso ao legado filosófico – inclusive de se propor a tarefa de um plano de leitura e de estudo a partir das referências aqui utilizadas – do que uma tentativa de convencimento, de persuasão e de moralização. Encerrando brevemente, sem deixar de fazermos referência à citação pela qual abrimos este texto, enquanto que pela moral o professor julga suas ações e intenções servindo-se de valores transcendentais (certo, ou errado, proibido, ou permitido, legal, ou ilegal etc), através da ética, como um conjunto de regras facultativas, ele avalia suas ações e intenções, de modo a se perguntar: que modo de existência elas implicam?

Referências

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

ARTISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais. – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GRISOTTO, Américo. *Parâmetros Curriculares Nacionais: uma abordagem epistemológica das questões éticas*. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP: [s.n], 2002.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Guido Antônio de Almeida, São Paulo, Discurso Editorial/Barcarolla, 2010.

LOCKE, John. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. *Genealogia da Moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

O PROJETO DE UMA CIÊNCIA DA NATUREZA HUMANA: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO À FILOSOFIA DE DAVID HUME

Claudiney José de Sousa¹

Orientações Didáticas

A adoção do modelo da ciência da natureza física, por parte de Hume, para a elaboração de seu projeto de uma ciência da natureza humana, permitiria ao autor construir um novo sistema de conhecimento, erigido sobre um fundamento inteiramente novo e seguro, mas exigiria, por outro lado, uma quase completa redefinição de velhos conceitos epistemológicos e uma revisão de teorias e concepções tradicionalmente aceitas em filosofia. Neste trabalho, procuraremos avaliar este audacioso empreendimento em três momentos i) fazendo um estudo de trechos de obras em que ele apresenta este projeto; ii) apresentar sua teoria das idéias como base de sua ciência da natureza humana e iii) analisar como ele teria concebido as noções de ‘conhecimento’ e ‘crença’ neste empreendimento’

A teoria do conhecimento de David Hume (1711-1776), da qual nos ocuparemos neste trabalho, está contida, sobretudo, em duas de suas principais obras: o *Tratado* e a *Investigação*². O *Tratado* tem a preferência de vários especialistas por ser mais extenso e completo, contudo, o próprio autor recomendou a leitura da *Investigação* afirmando que deveria ser tomada como expressão final e definitiva de suas idéias e princípios filosóficos. Essa preferência por uma ou outra de suas obras também acabou tornando-se uma das razões (não a mais decisiva) pelas quais houve tantas divergências quanto às

¹ Doutor em Filosofia pela Unicamp e Professor de Filosofia da Educação, no Departamento de Educação da UEL. Contato: cjsousa2@uem.br ou claudiney@ufpr.br

² A partir daqui utilizaremos apenas ‘*Tratado*’ e ‘*Investigação*’ para nos referirmos às essas duas obras básicas para o estudo de sua epistemologia. A primeira é considerada sua obra-prima, escrita em três extensos volumes intitulados, respectivamente, “Do Entendimento”, “Das Paixões” e “Da Moral”. O fracasso de público e as duras críticas a essa obra juvenil (Hume teria entre 25 e 27 anos quando a redigiu) fez com que o autor se dedicasse a expressar suas ideias, novamente, em duas outras obras menores, com tom mais acessível e com maior clareza, acreditando que, assim, seriam melhor aceitas e compreendidas pelo público: a *Investigação Sobre o Entendimento Humano* foi publicada em 1748 e a *Investigação Sobre os Princípios da Moral* em 1751. É na primeira dessas obras que o autor retoma suas análises epistemológicas apresentadas no primeiro livro do *Tratado*, portanto, também servirá de base para nossa pesquisa.

interpretações de sua epistemologia³. Cabe lembrar que, independentemente dos erros ou acertos devidos a estas preferências, faremos o estudo de ambas as obras durante o trabalho, comparando-as sempre que possível e procurando retirar deste confronto informações relevantes para uma melhor compreensão do pensamento do autor. Antes de iniciar propriamente o trabalho de avaliação e análise das passagens do *Tratado* e da *Investigação* e das referidas interpretações sobre o tema a que nos propomos, apresentamos, a seguir, uma rápida discussão sobre seu projeto de elaborar uma ciência da natureza humana e algumas considerações especificamente sobre o tema das *crenças* em sua epistemologia, inserindo-as num cenário epistemológico mais amplo. Acreditamos que estes dois pontos poderão esclarecer-nos sobre uma série de questões importantes sobre como o próprio Hume teria concebido seu projeto de trabalho. Duas delas são as seguintes: que lugar teria reservado à epistemologia em sua ciência da natureza humana? Que importância teria dado à noção de ‘crença’ neste empreendimento?

O projeto de uma “ciência da natureza humana”

A epistemologia de Hume está inserida em seu audacioso projeto de inaugurar um “novo cenário do pensamento” (HUME, 1993, p, 346) que seria efetivamente cumprido com a elaboração de uma nova “ciência da natureza humana”⁴. Como e quando Hume teria concebido esse projeto? Em que passagens de suas obras estas pretensões do autor ficam mais evidentes? Hume teria, de fato, levado adiante a execução desse projeto no desenvolvimento de seus trabalhos filosóficos? Que método ele propõe como sendo o mais apropriado para a construção dessa ciência do homem? Acreditamos que estas e outras questões (tão ou mais pertinentes), sobre seu projeto, poderiam ser – se não totalmente respondidas – pelo menos, parcialmente respondidas a partir da leitura de trechos reveladores de algumas das obras em que o autor

³ Muitos autores, entre eles os chamados de ‘intérpretes tradicionais’ da filosofia de Hume (THOMAS REID, THOMAS HILL GREEN e BERTRAND RUSSELL), acreditam que o *Tratado* seja a maior expressão de seu pensamento filosófico, o que, para outros intérpretes, pode ser considerado um dos motivos nas falhas da interpretação tradicional. Norman Kemp Smith (1966), por exemplo, acredita que uma melhor aproximação à sua epistemologia poderia ser feita a partir da leitura de várias de suas obras em conjunto (*Diálogos*, *Cartas*, *Tratado*, *Investigação*, etc). Uma das sugestões de Kemp Smith é a de que a leitura de sua filosofia moral (contida no livro 3 do *Tratado* e na *Investigação Sobre os Princípios da Moral*) pode ser esclarecedora sobre sua epistemologia.

⁴ A ciência da natureza humana compreenderia, segundo Hume, quatro grandes áreas do saber humano: a Lógica, a Moral, a Política e a Crítica (que corresponde ao que hoje chamamos de Estética); elas dizem respeito a “quase tudo que possamos ter algum interesse em conhecer, ou quase tudo que possa servir para aperfeiçoar ou adornar a mente humana” (HUME, 2000, p. 4).

fala abertamente sobre o problema e nos dá indicações valiosas a respeito da maneira como concebia sua própria filosofia. Entre outros textos, os que aqui elegemos para essa análise são: **i)** a Introdução e a Conclusão⁵ do *Tratado*; **ii)** suas autobiografias “My Own Life” e “A Kind of History of My Life”; **iii)** o *Abstract* e **iv)** a primeira seção da *Investigação*. Acreditamos que nestas partes, de suas obras, encontramos passagens estratégicas a respeito de como Hume avaliava os trabalhos filosóficos que o antecederam; como concebia seu próprio pensamento no cenário filosófico de seu tempo; que influências teria recebido de autores, tanto da filosofia como das ciências em geral, e, principalmente, o que planejava de novidades e contribuições para a ciência e a filosofia que criticava e pretendia renovar. Há vários pontos em comum em todas as obras às quais nos referimos acima: **i)** a crítica aos “saberes tradicionais” e a defesa da “verdadeira metafísica”; **ii)** o objetivo de fazer um estudo minucioso do funcionamento da mente humana aos moldes da ciência da natureza física; **iii)** a profunda confiança no método experimental e a restrição ao uso de hipóteses⁶; **iv)** a rejeição de um ceticismo radical⁷. Veremos que Hume reafirma estes quatro compromissos em quase todos os textos em que fala de sua ciência da natureza humana.

As análises da causalidade e, conseqüentemente, da teoria da crença estão compreendidas dentro da primeira esfera da investigação da ciência da natureza humana que, no *Tratado*, corresponde ao primeiro livro (“Do Entendimento”), discussão retomada, posteriormente, na *Investigação*. Essa abordagem corresponde ao que o autor chama de Lógica: a esfera da ciência do homem cuja tarefa é o estudo do entendimento humano visando descobrir os princípios⁸ que regem nosso pensamento e a natureza de nossas idéias, bem como a natureza de nosso conhecimento e seus limites. Essa “lógica” ocuparia um lugar privilegiado dentro da ciência da natureza humana, uma vez que seria uma espécie de propedêutica a este estudo. Ela teria a função de examinar o procedimento mais adequado para se construir essa ciência de forma segura e útil. Seria a porta de entrada para todas as outras ciências do homem (Moral, Política, Crítica etc).

⁵ A partir daqui apenas Introdução e Conclusão.

⁶ Para mais detalhes sobre essa polêmica atitude de Hume veja Chibeni (2005a) e Monteiro (1984 p. 19-61).

⁷ Ao comentar o projeto filosófico de Hume, em seu *O ceticismo de Hume*, Plínio J. Smith afirma que poderíamos classificar quatro assuntos centrais nesse projeto: “a frequente rejeição da metafísica, a relação das ciências com a natureza humana, a construção de uma ciência do homem e o fundamento único dessa ciência, a experiência e a observação” (SMITH, 1995, p. 31).

⁸ Nem sempre é fácil caracterizar exatamente o que significa o termo ‘princípio’ na filosofia de Hume. Para uma melhor compreensão do significado desse termo em sua filosofia veja Chibeni (2003).

Ao propor o abandono do método antigo para as análises sobre a ciência da natureza humana e a adoção do modelo do método experimental, Hume afirma que o propósito era “marchar diretamente para a capital ou centro dessas ciências; para a própria natureza humana” (HUME, 2000, p. 4). A justificativa para a adoção do novo fundamento, diria o autor, está nas tentativas malogradas de muitos filósofos anteriores que iniciaram seus projetos pela definição de substâncias ou essências da mente e dos corpos e, com isso, mostraram a fragilidade desses fundamentos” (HUME, 2000, p. 3) Mesmo nos ditos grandes sistemas encontramos deduções defeituosas, sem coerência e evidência, baseados apenas em princípios puramente abstratos. Daí a imperfeição e “atual condição de nossas ciências [...] [nas quais] não há nada que não seja objeto de discussão” (HUME, 2000, p. 3) Tudo gera controvérsia e nunca se chega a certeza alguma. O motivo desse alvoroço estaria em que a eloqüência fala mais alto que a razão nesses confrontos (HUME, 2000, p. 3). Também em seu *Abstract* faz uma dura crítica ao antigo procedimento, dizendo que “a maioria dos filósofos da Antiguidade, que trataram da natureza humana, tem mostrado mais da delicadeza dos sentimentos, do exato sentido da moral ou da grandeza da alma do que uma profundidade do raciocínio e reflexão” (HUME, 2005, p. 405) Mas parece que não podemos entender isso como uma crítica a todo espécie de metafísica, como pode parecer. Podemos observar que na primeira seção da *Investigação* Hume fala de sua filosofia também como uma espécie de metafísica, advertindo, contudo, para o fato de que “devemos dedicar algum cuidado ao cultivo da verdadeira metafísica, a fim de destruir aquela que é falsa e adulterada” (HUME, 1999, p. 91-92; itálicos nossos).

Ao contrário da falsa metafísica, a verdadeira metafísica se aproximaria mais de uma espécie de “geografia mental” (HUME, 1999, p. 92); ou mesmo de uma “anatomia da mente humana” (HUME, 2005, p. 405), já que teria como tarefa principal reconhecer, distinguir e classificar as diferentes operações da mente, bem como corrigir suas desordens, sem fazer pressuposições sobre a essência da mente. Hume sugere, então, que “o único método de livrar a instrução, definitivamente, dessas recônditas questões, é investigar seriamente a natureza do entendimento humano e mostrar, com base em uma análise de seus poderes e capacidades, que ele não está, de modo algum, apto a tratar de assuntos tão remotos e abstrusos” (HUME, 1999, p. 92). Estas breves menções a alguns trechos das obras de Hume mostram, por um lado, a forte influência do modelo da ciência natural e por outro, como ele parece não dispensar totalmente a investigação metafísica, mesmo quando faz críticas a ela – sua

estratégia é falar em termos de uma nova metafísica⁹. O autor retomará a questão da árdua tarefa requerida para se cultivar a verdadeira metafísica e das reais dificuldades de empreendê-la na primeira seção da *Investigação* (ao falar da distinção entre duas espécies de filosofia em EHU. 1.1-2) e na Conclusão do *Tratado* quando propõe uma espécie de ceticismo mitigado diante das dificuldades de se levar adiante esse difícil empreendimento.

Sinto-me como um homem que, após encalhar em vários bancos de areia, e escapar por muito pouco do naufrágio, ao navegar por um pequeno esteiro, ainda tem a temeridade de fazer-se ao mar na mesma embarcação avariada e maltratada pelas intempéries (HUME, 2000, p. 172).

Ao comentar a Conclusão do *Tratado*, Stroud afirma que encontramos, nesse trecho, as passagens mais pessoais, tocantes, confessionais e enigmáticas de todo *Tratado*, por isso, se pergunta sobre o sentido de Hume dar essa espécie de “passo para trás” depois da confecção de todo primeiro livro, considerando seu próprio trabalho uma espécie de “barco furado”. Por outro lado, por que, poucas páginas adiante, “descobre seus espíritos exaltados” e recompõe seu temperamento? “O que é responsável por essa inversão tão rápida e completa?” (STROUD, 2008, p. 170). Stroud acredita que não devemos encarar essa atitude apenas como uma confissão pessoal embaraçosa, reflexo de uma crise nervosa, do jovem autor, mas que isso “deveria ser levado a sério como uma expressão da filosofia de Hume” (idem). Um estudo atento dessa conclusão poderia, pensa Stroud, esclarecer-nos “um bocado do que Hume pensava que a filosofia podia ser e fazer” (idem). Hume estaria apresentando aí o que corresponde às seções 4 e 5 da *Investigação*, ou seja, as “dúvidas” e as “soluções céticas sobre as operações do entendimento” (HUME, 1999, p. 108-130). E a solução, acredita o comentador, seria uma atitude que o aproximaria dos céticos antigos, de um ceticismo mitigado por nossas inclinações naturais (STROUD, 2008, p. 170). Por isso, consideramos que a Conclusão também é um dos trechos fundamentais para uma plena compreensão de seu projeto filosófico.

⁹ Na Introdução do *Tratado*, Hume propõe o que chama de “determinado ceticismo” para justificar essa aversão à metafísica. Mas é preciso compreender que a ideia do autor é a de que, “rejeitando a verdade, o cético rejeitaria a necessidade de se empregar raciocínios profundos para atingi-la” (SMITH, 1995, p. 32). O que propõe com essa atitude é apenas que não podemos esperar alcançar a verdade “sem grande esforço” (HUME, 2000, p. 3), o que seria uma atitude “vã e presunçosa”. Com essas palavras, Hume está antecipando as dificuldades que serão encontradas nesse árduo trabalho, por isso afirma: “de minha parte, não tenho a pretensão de que a filosofia aqui desenvolvida goze de tal privilégio; se fosse tão fácil e óbvia, aliás, isso seria para mim um forte motivo para se suspeitar dela” (HUME, 2000, p. 3).

A adoção do ceticismo mitigado seria uma clara consciência dos limites dessa nova ciência – limites que não foram percebidos pela antiga filosofia. Segundo ele, antes de nos aventurarmos a discutir qualquer das outras ciências¹⁰, deveríamos conhecer “plenamente a extensão e a força do entendimento humano [e] explicar a natureza das idéias que empregamos, bem como das operações que realizamos em nossos raciocínios” (HUME, 2000, p. 4) – uma atitude metodológica já defendida por John Locke em seu *Essay* e aqui, exemplarmente, retomada por Hume. Nos *Essay* Locke já havia nos advertido sobre a necessidade de uma investigação minuciosa da extensão e da força do entendimento como uma atitude indispensável para uma devida compreensão do pensamento humano¹¹.

Quanto ao método utilizado, Hume acredita estar “propondo um sistema completo das ciências, construído sobre um fundamento quase inteiramente novo” (HUME, 2000, p. 4-5): a experiência e a observação. Essa “nova base para a ciência homem” (idem), caracteriza uma das principais semelhanças entre a ciência da natureza humana e a ciência da natureza física. A ciência da natureza física fornece o *modelo* do método experimental para a realização do empreendimento da ciência do homem. Essa sugestão está presente já no subtítulo do *Tratado: Uma tentativa de introduzir o raciocínio do método experimental nos assuntos morais*. As comparações e semelhanças entre a ciência do homem e a ciência da natureza física não param por aí. No oitavo parágrafo da Introdução, Hume fala explicitamente dessa relação ao dizer que, assim como desconhecemos a essência dos corpos físicos, desconhecemos, igualmente, a essência, os poderes e as qualidades da mente humana. Qualquer noção sobre esses poderes ou qualidades somente seria possível mediante o uso do método experimental. Em analogia com os procedimentos adotados

¹⁰ “Todas as ciências [diz Hume] tem um relação, maior ou menor, com a natureza humana [...] mesmo a matemática, a filosofia da natureza e a religião (HUME, 2000, p. 4). Acrescenta ainda que “não existe nenhuma questão importante cuja decisão não esteja compreendida na ciência do homem; e não existe nenhuma que possa ser decidida com alguma certeza antes de conhecermos essa ciência” (HUME, 2000, p. 4). A razão dessa dependência está no fato de que todos esses assuntos são objeto de conhecimento do homem; nós os julgamos por meio de nossos poderes e faculdades. “O pressuposto de sua tentativa de fundamentar as ciências na natureza humana é que todo conhecimento está humanamente condicionado” (NOXON, 1987, p. 18).

¹¹ Em uma significativa passagem sobre esses limites, na Introdução do *Essay*, Locke afirma: “Pensei que o primeiro passo [...] seria o de investigar nossos próprios entendimentos, examinar nossos próprios poderes e ver para que coisas eles estão adaptados. Até que isso fosse feito, suspeitava que começava pelo lado errado, e em vão procurava satisfação numa tranqüila e segura posse das verdades [...]. Sendo bem examinadas as capacidades de nosso entendimento, divisando o horizonte entre as partes iluminadas e as escuras das coisas – entre o que podemos e não podemos compreender, os homens concordariam, talvez com menos escrúpulos, em reconhecer nossa ignorância acerca de umas coisas, e empregariam seus pensamentos e discursos com mais proveito e satisfação na resolução de outras” (LOCKE, 1952, p. 95).

nas ciências da natureza física, Hume fala em “experimentos cuidadosos e precisos; e da observação dos efeitos particulares resultantes de suas diferentes circunstâncias e situações” (HUME, 2000, p. 5).

Além do uso do método experimental, outro procedimento adotado das ciências da natureza física é a restrição quanto ao uso de hipóteses, embora aqui devamos avaliar suas afirmações com muita cautela. Em “A Humean Analysis of Scientific Realism”, Chibeni analisa este problema com detalhes. No tópico “The Role of Hypothesis in Hume’s ‘Science of Man’” o autor apresentará um estudo sobre várias passagens, não só do *Tratado* como da *Investigação* e do *Abstract*, em que Hume claramente faz uso de hipóteses. Alguns exemplos dos vários momentos em que Hume teria procedido dessa maneira seriam, segundo Chibeni: i) quando discute as funções dos termos gerais (HUME, 2000, p. 17); ii) ao sugerir o sistema da dupla existência (HUME, 2000, p. 142); iii) ao falar do costume como fator determinante nas inferências causais (HUME, 1999, p. 121); iv) em sua discussão da razão dos animais (HUME, 2000, p. 118); v) quando coloca o problema da natureza da crença (HUME, 2000, p. 66 e HUME, 2005, p. 411-412); vi) nas análises da identidade pessoal no Apêndice do *Tratado* e vii) quando sugere sua hipótese religiosa na *Investigação* (HUME, 1999, 187-211) (CHIBENI, 2005a, p. 97-101).

Monteiro, por sua vez, afirma que devemos nos perguntar sobre *o que exatamente Hume não faz hipóteses e sobre o que ele faz hipóteses* (MONTEIRO, 1984, p. 42). As declarações de Hume, tanto na Introdução quanto no *Abstract* não indicam que o autor não lançará mão de hipóteses em suas investigações, mas apenas que não acredita que o método hipotético-dedutivo seja o mais apropriado para estudo dos mecanismos internos. Tanto é que o hábito, por exemplo, pode ser visto como uma hipótese na explicação das inferências causais. Para Monteiro, “o costume ou hábito, como princípio da natureza humana responsável pela formação de nossas crenças causais, não pertence a qualquer espécie de objetos previamente conhecida por observação” (idem, p. 36). O comentador acrescenta que “Hume diz claramente que se trata de uma hipótese e não apenas ele o afirma explicitamente, como, além disso, a maneira como argumenta em favor dessa sua proposição central revela claramente o seu caráter conjectural” (idem, p. 39). Se lermos atentamente o nono parágrafo da Introdução, veremos Hume dizendo apenas que “quaisquer hipóteses que pretendam revelar as qualidades originais e últimas da natureza humana devem imediatamente ser rejeitadas” (HUME, 2000, p. 5), o que não significa que um outro tipo de hipóteses não sejam introduzidas na tentativa de explicar alguns problemas sugeridos pela ciência da natureza humana. Ao

falar sobre o hábito, em sua tentativa de explicar o problema das inferências causais, Hume diz: “Essa *hipótese* parece mesmo ser a única que explica a dificuldade” (HUME, 1999, p. 121; *itálico nosso*). Dessa forma, Hume não formula hipóteses sobre as verdadeiras causas dos fenômenos naturais ou mentais que estão para além de nossas capacidades cognitivas; que estão fora do limitado alcance da cognição humana; mas formula “hipóteses acerca de inobserváveis – os princípios, ou qualidades, ou poderes inobserváveis da natureza humana” (MONTEIRO, 1984, p. 42). Já no *Abstract*, o problema da restrição das hipóteses é apresentado no contexto do que o autor chama de uma verdadeira “anatomia da natureza humana” (HUME, 2005, p. 405), cujas conclusões são retiradas apenas da experiência e jamais de pensamentos hipotéticos.

É por isso, segundo ele, que o autor do *Tratado* “fala com desprezo de hipóteses” (Idem). Também no *Tratado* já havia afirmado que devemos sossegar e nos sentirmos satisfeitos se atingirmos o limite da razão humana, o que significa não *conjecturar* nada além daquilo que nossa própria experiência nos permite¹². Segundo Hume, “O autor pode extrair uma satisfação ainda mais requintada da livre confissão de sua ignorância e de sua prudência em evitar o erro em que muitos incorreram, a saber, o de impor ao mundo suas *conjecturas* e *hipóteses* como se fossem os princípios mais certos (HUME, 2000, p. 5; *itálicos nossos*). A comparação da ciência do homem com a ciência da natureza física, principalmente em termos de método (experimental), e a restrição quanto à formulação de hipóteses sobre as causas últimas da mente, talvez seja um dos principais motivos pelos quais muitos intérpretes compartilhem da famosa afirmação de John Passmore de que “a ambição de Hume era tornar-se o Newton das ciências morais” (PASSMORE, 1952, p. 43). Além dessa influência da ciência sobre a filosofia, outras analogias também poderiam ser estabelecidas em sua teoria da associação das ideias que adotaria o *modelo* do princípio de *atração* da teoria gravitacional de Newton, uma vez que o próprio Hume, no *Tratado*, refere-se a esses princípios de associação em termos de “uma espécie de **ATRAÇÃO**, cujos efeitos no, mundo mental, se revelarão tão extraordinários quanto os que produz no mundo natural” (HUME, 2000, p. 14; destaque do autor). Também no *Abstract*, dá grande ênfase à esse tópico. Segundo Hume, apesar de a doutrina da causalidade ser a grande novidade de sua filosofia, uma outra descoberta é que poderia “conferir-lhe o título de inventor [...] [,] o

¹² Segundo Marques, quando Hume faz referência à “recusa das hipóteses”, tanto no *Tratado* quanto no *Abstract*, “seu alvo [...] é a antiga idéia do homem como um ser caracteristicamente racional, e a conseqüente tentativa de fundamentar na razão todas as atividades que são próprias do ser humano, entre as quais se incluem principalmente a busca do conhecimento e o aprimoramento moral” (MARQUES, 1995, p. 11).

uso que faz do princípio de associação de idéias” (HUME, 2005, p. 416-417). Estes princípios de associação da imaginação são responsáveis por conferir regularidade e necessidade às uniões ou associações de idéias na mente. Dada sua importância, Hume os considera “o cimento do universo” (Idem); são uma espécie de “laço secreto ou união entre idéias particulares [...] e as causas de a mente conjugá-las mais freqüentemente juntas, fazendo com que, diante do aparecimento de uma a outra seja introduzida” (Idem). Esses princípios se reduzem a semelhança, contigüidade e causalidade¹³.

Teoria das Ideias: as bases da “ciência da natureza humana” de Hume

Hume reserva as seções preliminares tanto do *Tratado* (HUME, 2000, p. 7) quanto da *Investigação* (HUME, 1999, p. 96-100) para tratar de sua clássica teoria das idéias, iniciando pela redução de todas as percepções da mente humana a dois gêneros distintos, que ele chama ‘impressões’ e ‘idéias’. Estas percepções se diferenciam pelos graus de força e vividez com que atingem a mente e o pensamento; diferença que pode, grosso modo, ser estabelecida mediante a distinção entre sentir e conceber (HUME, 2000, p. 7 e HUME, 1999, p. 96). Na *Investigação*, o autor ilustra isso dizendo que seria como sentir uma dor ou um prazer e pensar nestas sensações posteriormente. Então, idéias e pensamentos apenas imitam ou copiam impressões, sem jamais atingir o mesmo grau de vivacidade daquelas (HUME, 1999, p. 96), “excetuando-se [...] os casos em que a mente está perturbada pela doença ou loucura” (Idem). Também no *Tratado*, considera que “não é impossível que, em certos casos, idéias e impressões possam estar muito próximas umas das outras, como, por exemplo, no sono, no delírio febril, na loucura, ou em qualquer emoção mais violenta da alma [em que] nossas idéias podem se avivar a ponto de se aproximar de nossas impressões” (HUME, 2000, p. 7).

Hume propõe, ainda, um segundo critério de divisão entre as percepções: elas podem ser consideradas *simples* ou *complexas*, dependendo da possibilidade de serem analisadas em partes: as primeiras não comportam subdivisão, enquanto as últimas sim (HUME, 2000, p. 7 e HUME, 1999, p. 97). Também

¹³ Essa ênfase de Hume sobre a importância dos princípios de associação influenciou alguns autores a considerar que o associacionismo talvez seja a teoria central de sua filosofia. É o caso de Thomas Hill Green, para o qual, a teoria da associação de idéias “é o nervo vital da filosofia de Hume” (GREENI, 1992, p. 196). Thomas Reid defenderá, da mesma forma, que o associacionismo torna a ciência da natureza humana de Hume muito simplista: “três leis de associação, unidas a um punhado de sentimentos originais, explicam, por completo, o mecanismo do sentido, da imaginação, a memória, a crença e todas as ações e paixões da mente” (REID, 2000, p. 22) Muitas são as críticas às posturas de Green e Reid. Para mais detalhes veja, por exemplo, Monteiro (2003), principalmente a Introdução.

nesta segunda classificação das percepções, Hume parece não ser absolutamente rígido e afirma que “muitas de nossas idéias complexas jamais tiveram impressões que lhes correspondessem, e que muitas de nossas impressões complexas nunca são copiadas de maneira exata como idéias” (HUME, 2000, p. 8)¹⁴. Daí conclui que “não é uma regra universalmente verdadeira que elas sejam cópias exatas umas das outras” (Idem) e que seria preciso “fazer uso da distinção das percepções em *simples e complexas* para limitar a decisão geral de que *todas as nossas idéias e impressões são semelhantes*” (Idem; itálicos do autor). Contudo, com relação às nossas percepções simples podemos afirmar, com maior segurança, que “toda idéia simples tem uma impressão que a ela se assemelha; e toda impressão simples, uma idéia correspondente” (Idem).

Neste ponto, o autor antecipa elementos de sua teoria da causalidade, que será trabalhada apenas na terceira parte do primeiro livro do *Tratado*, para completar esse estudo das relações entre impressões e ideias. Assim, evoca o padrão de *conjunção* regular em casos parecidos e a *anterioridade* da causa com relação ao efeito: “Toda impressão simples é acompanhada de uma idéia correspondente, e toda idéia simples, de uma impressão correspondente” (HUME, 2000, p. 9). Dessa *conjunção constante* podemos concluir que há uma forte conexão entre ambas e que há uma *dependência causal* de uma em relação à outra; além disso, se examinarmos a ordem da primeira aparição descobriremos, pela experiência constante, que impressões simples sempre *antecedem* suas idéias correspondentes. Com isso, Hume chega ao seu “primeiro princípio da ciência da natureza humana”, comumente denominado, na literatura atual, de *princípio da cópia*, e que pode ser expresso no seguinte enunciado: “todas as nossas idéias simples, em sua primeira aparição, são derivadas de impressões simples que são correspondentes a elas e que elas representam exatamente” (HUME, 2000, p 9; itálicos do autor).

Segundo Hume, há fenômenos de dois tipos para confirmar o princípio da cópia: 1) para saber se ideias dependem de impressões ou se impressões dependem de idéias basta examinar a ordem de sua primeira aparição, por exemplo, “para dar a uma criança uma idéia de escarlate ou de laranja, do doce ou do amargo, apresento-lhe os objetos [...], mas nunca faria o absurdo de tentar produzir as impressões excitando as idéias” (HUME, 2000, p. 9); 2) qualquer impressão é constantemente seguida de uma ideia que a ela se assemelha. Para confirmar isso, ele apresenta o seguinte fenômeno: “toda vez que algum acidente obstrui a operação das faculdades que geram determinadas

¹⁴ Assim como posso imaginar uma cidade sem nunca tê-la visto (Por ex.: Nova Jerusalém), posso, por outro lado, ser incapaz de ter uma idéia que represente perfeitamente uma cidade que já conheci (por ex.: Paris). Os exemplos são do próprio Hume (HUME, 2000, p. 8).

impressões [...] perdem-se não apenas as impressões, mas também suas idéias correspondentes” (Idem)¹⁵.

Com relação às ideias complexas, é curiosa a afirmação – na *Investigação* – de que “Nada, à primeira vista, pode parecer mais ilimitado que o pensamento humano” (HUME, 1999, p. 97) e que “Formar monstros e juntar as mais incongruentes formas e aparências não custa à imaginação mais esforço do que conceber os objetos mais naturais e familiares” (Idem). No parágrafo seguinte, o autor parece explicar a dificuldade advertindo que, “embora nosso pensamento pareça possuir essa liberdade ilimitada [...], ele está, na verdade, confinado a limites bastante estreitos, e que todo esse poder criador da mente consiste, meramente, na capacidade de compor, transpor, aumentar ou diminuir os materiais que os sentidos e a experiência nos fornecem” (Idem). Por fim, assim como ocorrera no *Tratado* (HUME, 2000, p. 8), Hume propõe que, pelo menos com relação às percepções simples vale o princípio segundo o qual “todas as nossas idéias ou percepções mais tênues são cópias de nossas impressões ou percepções mais vívidas” (HUME, 1999, p. 97)¹⁶.

Outro detalhe que geralmente tem chamado a atenção dos intérpretes da filosofia de Hume (seja da interpretação cética ou naturalista) é o modo como ele conclui a discussão sobre a origem de nossas ideias na *Investigação*. O autor parece sugerir que a principal aplicação do princípio da cópia seria a

¹⁵ No entanto, segundo Hume, há um fenômeno contraditório que pode provar que esta regra nem sempre é verdadeira. Esse princípio da prioridade das impressões possui algumas limitações. Toma, como exemplo imaginário, matizes de azul que podem ser supridos pela imaginação mesmo no caso de alguém que, supostamente, não tenha tido as impressões correspondentes. Outro exemplo é o fato de podermos formar ideias secundárias que são cópias de outras cópias. Quanto ao contra-exemplo dos matizes de azul, no entanto, podemos perceber claramente que, para Hume, seu objetivo é apenas mostrar que não é absolutamente impossível a precedência de uma ideia simples sobre uma impressão (HUME, 2000, p. 9-10), sem que isso interfira decisivamente nas concepções apresentadas anteriormente, pois é um caso “tão singular que quase não vale a pena examiná-lo, e tampouco merece que, apenas por sua causa, venhamos a alterar nossa tese geral” (HUME, 1999, p. 98-99).

¹⁶ Com base neste princípio, pensa Hume, somente seríamos capazes de pensar numa montanha de ouro ou num cavalo virtuoso, por exemplo, porque estas ideias resultam da associação, na imaginação, de várias ideias que, por sua vez, correspondem a impressões. Para confirmar esse princípio, Hume propõe dois argumentos: **i)** mesmo nossos pensamentos mais complexos resultam em ideias copiadas de sensações. A ideia de Deus é um bom exemplo disso – um ser que resulta da reflexão sobre as operações de nossa própria mente e do aumento de nossas qualidades de bondade e sabedoria. Para os que não concordam com tal concepção, Hume apenas lança o desafio de encontrar uma ideia sequer que não seja proveniente de uma impressão (HUME, 1999, p. 97-98); **ii)** se alguém, por um defeito orgânico, não pode experimentar sensações, também não pode formar as ideias correspondentes (por exemplo, um cego, um surdo). O mesmo ocorre quando não se tem o objeto apropriado para provocar a sensação (ex.: não ter ideia de uma determinada bebida por nunca tê-la experimentado) (HUME, 1999, p. 134-147). Contudo, tanto no *Tratado* (HUME, 2000, p. 9-10) como na *Investigação* (HUME, 1999, p. 98-99) Hume propõe, como vimos na nota precedente, o contra-exemplo dos matizes de azul como uma exceção a esse princípio geral.

possibilidade de utilizá-lo na identificação de termos filosóficos sem significado preciso. Sugere que, para estabelecer o “significado preciso” (HUME, 1999, p. 99) de um termo, temos de verificar a origem da ideia que ele se propõe a designar; procurar saber de que impressão ela se origina. Ele indica que isso seria particularmente importante no caso das ideias abstratas, mas sabemos como o autor parece reivindicar este princípio nas discussões de vários temas de suas obras – especialmente na discussão das crenças e da ideia de conexão necessária. Dada essa aplicação do princípio da cópia, poder-se-ia acreditar que Hume o estaria concebendo como um verdadeiro critério de significado, conforme concebido em discussões epistemológicas contemporâneas¹⁷.

Portanto, sempre que alimentamos alguma suspeita de que um termo filosófico esteja sendo empregado sem nenhum significado ou idéia associada [...], precisamos apenas indagar: de que impressão deriva esta suposta idéia? E se for impossível atribuir-lhe qualquer impressão, isso servirá para confirmar nossa suspeita (HUME, 1999, p. 99; itálicos do autor)

Isso parece, à primeira vista, confirmar a concepção de que o objetivo principal do autor, com sua teoria das ideias, seria o estabelecimento de uma espécie de critério de significado, que poderia ser aplicado ao próprio desenvolvimento de seu pensamento, em especial, para promover uma distinção entre crenças, com base no critério de vivacidade (HUME, 2000, p. 65-104 e HUME, 1999, p. 119-130) ou na busca da impressão correspondente à idéia de conexão necessária (HUME, 2000, p. 105-116 e HUME, 1999, p. 134-147). Nessa linha de interpretação, nota-se que a *Investigação* fecha as discussões da seção dedicada a tratar da origem das ideias, concluindo a respeito de seu princípio da cópia:

Eis aqui, portanto, uma proposição que não apenas parece simples e inteligível em si mesma, mas também capaz, se apropriadamente empregada, de esclarecer igualmente todas as disputas e banir todo aquele jargão que, por tanto tempo, tem dominado os arrazoados metafísicos e lhes trazido desgraça [...]. Ao expor as idéias a uma luz tão clara, podemos alimentar uma razoável esperança de eliminar todas as controvérsias que podem surgir acerca de sua natureza e realidade (HUME, 1999, p. 99).

¹⁷ Uma discussão detalhada sobre esse tema pode ser encontrada em Silva 2004. Em um dos trechos de seu artigo, ao comentar a necessária precedência das impressões sobre as idéias na teoria das percepções de Hume o comentador afirma: “Esta leitura [...] restritiva de Hume seria responsável por compreender o filósofo como negando qualquer tentativa de explicação – seja da ciência, das crenças etc – que fizesse uso de algum tipo de mecanismo teórico, pois, se a cada idéia deve corresponder uma impressão, conceitos centrais da filosofia humeana, como o conceito de hábito, seriam conceitos carentes de legitimidade” (SILVA, 2004, p. 390).

Cabe lembrar, contudo, que alguns comentadores contemporâneos, principalmente aqueles que defendem que a epistemologia de Hume estava comprometida também com uma forma de realismo (KEMP SMITH, JOHN WRIGHT, GALEN STRAWSON, EDWARD CRAIG) ressaltam o caráter limitado e anacronista dessa leitura da teoria das percepções. Estes autores entendem que a visão de um Hume comprometido com uma espécie de filosofia analítica pioneira excluiria a legitimidade de uma interpretação realista da conexão necessária ou dos corpos e não daria conta de explicar a riqueza e complexidade de sua teoria da crença. Um último detalhe que deve ser ressaltado, em sua teoria das ideias, é sua distinção entre as ideias da memória e da imaginação e suas considerações sobre os princípios naturais de associação de ideias. Hume estabelece duas importantes distinções entre memória e imaginação: i) adotando como critério a diferença de grau de vivacidade entre as idéias nelas presentes e; ii) adotando como critério a liberdade da imaginação para alterar a ordem e forma destas ideias. Referindo-se ao primeiro critério, afirma que, quando uma impressão faz uma nova aparição na mente como uma ideia, a memória “conserva um grau considerável de sua primeira vivacidade, tornando-se algo intermediário entre uma impressão e uma idéia” (HUME, 2000, p. 11). Mas pode ocorrer, também, que, ao reproduzirmos esta ideia por meio da imaginação, ela perca “inteiramente aquela vivacidade, tornando-se uma perfeita idéia” (Idem).

Assim, a partir do primeiro critério de distinção, memória e imaginação caracterizam maneiras diferentes mediante as quais uma impressão reaparece na mente sob a forma de uma ideia, ou seja, com um grau considerável de vivacidade (quando da atuação da memória) ou perdendo-a inteiramente (quando da atuação da imaginação). Quanto ao segundo critério, considera que outra diferença considerável, entre estas duas atividades da mente, está em que as ideias da imaginação, assim como as da memória, só aparecem na mente como cópias de suas impressões correspondentes; no entanto, “a imaginação não se acha obrigada a seguir a mesma ordem e forma das impressões originais” (HUME, 2000, p. 12). A imaginação parece possuir uma liberdade quase irrestrita para alterar suas ideias; liberdade esta, acarretada pelo fato de não haver sequer duas impressões completamente inseparáveis, já que “sempre que a imaginação percebe uma diferença entre as idéias, ela pode facilmente produzir uma separação” (HUME, 2000, p. 12). No quarto parágrafo da primeira parte do primeiro livro do *Tratado*, o autor passa a analisar, mais precisamente, o tema da conexão ou *associação* de nossas ideias. Segundo ele, seria inexplicável uma faculdade como a imaginação que pudesse separar e unir aleatoriamente as ideias da forma que lhe aprouver, sem uniformidade e

regularidade, já que, assim, as ideias seriam unidas de maneira puramente casual. Pensa, portanto, que deve haver alguns princípios universais de associação de ideias que se constituiriam numa espécie de laço de união entre elas ou uma qualidade associativa pela qual uma pudesse introduzir naturalmente a outra. Esses princípios são a semelhança, a *contiguidade* no tempo ou no espaço e a *causa e efeito*. Mas Hume alerta que esses princípios não geram uma conexão inseparável e não são os únicos a conectar ideias na mente. São apenas uma ‘força suave’ que prevalece na natureza (HUME, 2000, p. 12-13).

Segundo ele, “a natureza, de alguma forma, aponta a cada um de nós as idéias simples mais apropriadas para serem unidas em uma idéia complexa” (Idem). Para Hume, sequer é preciso provar que essas qualidades produzem uma associação entre as ideias. Todos estamos conscientes de que o aparecimento de uma ideia introduz, naturalmente, aquela que esteja associada à ela por algum desses três princípios. Talvez seja importante dar ênfase apenas a outras duas considerações do autor a respeito desses princípios. Em primeiro lugar, afirma que dois objetos estão conectados na imaginação, não apenas quando unidos por um destes três princípios, mas também “quando entre eles encontra-se um terceiro objeto, que mantém com ambos alguma dessas relações” (HUME, 2000, p. 13). Em segundo lugar, afirma que desses três princípios, o de maior extensão é o de causa e efeito. “Dois objetos podem ser considerados como estando inseridos nessa relação, seja quando um deles é a causa de qualquer ação ou movimento do outro, seja quando o primeiro é a causa da existência do segundo” (Idem). Podemos dizer, também, que um objeto não só produz um movimento ou ação do outro, mas tem o poder de os produzir. Por fim, Hume observa que, dadas nossas limitações cognitivas, temos acesso apenas aos efeitos manifestos desses princípios, cujas causas são desconhecidas. Podem ser comparados à lei de atração gravitacional entre os corpos, devido ao fato de serem os laços mediante os quais nossas idéias simples se unem naturalmente em ideais complexas, que constituem um de seus efeitos mais notáveis.

Eis aqui uma espécie de ATRAÇÃO, cujos efeitos no mundo mental se revelarão tão extraordinários quanto os que produz no mundo natural, assumindo formas igualmente numerosas e variadas. Seus efeitos são manifestos em toda parte; quanto a suas causas, porém, estas são, em sua maioria, desconhecidas, devendo ser reduzidas a qualidades *originais* da natureza humana, as quais não tenho a pretensão de explicar (HUME, 2000, p. 14; maiúscula e itálico do autor)

Como Hume lida com os temas do conhecimento e da crença em sua ciência da natureza humana?

Alguns epistemólogos anteriores a Hume, influenciados principalmente por Descartes, procuraram obter um fundamento certo e inabalável para o conhecimento, propondo, para tanto, critérios extremamente exigentes de *verdade e justificação*. Em contraste com essa postura, Hume procurou mostrar, em sua epistemologia, que, pelo menos no âmbito da “probabilidade” ou das “questões de fato” não observadas, essa certeza é impossível, e mesmo desnecessária, já que estaríamos lidando com raciocínios ou juízos sobre fatos ou fenômenos apenas prováveis – outro domínio da mente humana (HUME, 2000, p. 50-52 e HUME, 1999, p. 108)¹⁸. Este grupo de raciocínios estaria fundado na relação de causa e efeito, a única que nos dá alguma *garantia* quanto à existência da realidade para além do testemunho dos sentidos e da memória (HUME, 2000, p. 52). Mas a crítica de Hume se torna ainda mais pertinente quando, ao contrário do que tradicionalmente se defendia em questões epistemológicas, propõe que as inferências que fazemos com base nesse tipo de relação, não estão baseadas na razão. Nossa experiência dos fatos passados não poderia *justificar racionalmente previsões* quanto a acontecimentos futuros; e como nossas crenças, com base na relação de causa e efeito, não estariam fundadas em relações de ideias, não poderiam ser demonstráveis (HUME, 2000, p. 62). Esse problema ficou tradicionalmente conhecido como ‘*problema da indução de Hume*’¹⁹. A atitude de Hume, diante da dificuldade, é a de sugerir que os raciocínios baseados na experiência estariam fundados em outro princípio da mente humana, o hábito ou costume, que, segundo ele, seria a única maneira razoável de explicar os processos inferenciais causais (HUME, 1999, p. 121). Ao excluir a razão como a responsável por esse processo e proclamar um princípio que, na epistemologia tradicional, carece de *status* epistêmico, como principal responsável por nossos conhecimentos (ou melhor, crenças) sobre questões de fato que extrapolam o nível do observado (HUME,

¹⁸ Antes de Hume, Locke, em seu *Essay*, já havia problematizado sobre essa distinção, que passou a ficar mais explícita no *Tratado da Natureza Humana*. Para mais detalhes veja Chibeni (2005 e 2006).

¹⁹ Contudo, na própria obra de Hume não encontraremos o autor fazendo qualquer referência explícita ao referido ‘problema da indução’.

1999, p. 122-123), Hume lança uma série de problemas para as interpretações de sua epistemologia²⁰.

Conceitos fundamentais para a epistemologia Moderna e Contemporânea como ‘crença’, ‘verdade’, ‘justificação’ e ‘conhecimento’ são tema de debate desde a Grécia Antiga. Platão procurou sintetizar as referidas discussões definindo conhecimento como “opinião verdadeira acompanhada de explicação racional” (PLATÃO, 1963, 201 d). Não é nosso propósito, pelo menos neste momento, 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, conseqüentemente, 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. Além disso, Hume acabou sugerindo-nos uma série de questões muito pertinentes desse tema: 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?

O que sabemos, a princípio, é que Hume defende uma noção muito peculiar de ‘crença’ e, conseqüentemente, de vários outros conceitos de sua epistemologia, o que é uma das principais razões para que haja inúmeras divergências sobre seu pensamento. Quando estudamos sua teoria da crença, vemos que muitos conceitos que figuravam na filosofia clássica reaparecerão, 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”

20 Segundo Beauchamp, essa oposição de Hume aos filósofos racionalistas pode ser expressa, principalmente, no fato de que “ele está preocupado em mostrar que as capacidades humanas para obtenção de conhecimento e crença provável são mais limitados do que seus predecessores racionalistas tinham mantido” (BEAUCHAMP, 1999, p. 25). Mas Beauchamp não considera, em sua interpretação, que a questão é bem mais abrangente, no sentido de que sequer poderíamos falar em termos de “obtenção de conhecimento e crença”, em Hume, sem antes fazer sérias ressalvas a suas considerações sobre esses dois conceitos, conforme propõe Kemp Smith (1966) – sugestão que levaremos em consideração, mais adiante, quando do tratamento do problema da crença numa perspectiva naturalista.

(MONTEIRO, 1983, p. 150). Seria, então, razoável promover um debate entre concepções divergentes sobre sua epistemologia visando uma maior aproximação do seu pensamento.

Referências

BEAUCHAMP, T. L. Editor's Introduction. In.: HUME, D. *Enquiries Concerning Human Understanding*, BEAUCHAMP, T. L. (eds.). Oxford: University Press, 1999.

CHIBENI, S. S. A Humean Analysis of Scientific Realism. In: GUIMARÃES, L. (org.), *Ensaio Sobre Hume*, Belo Horizonte: Editora Segrac, 2005a.

_____. A Kind of "Mental Geography": Remarks on Hume's Science of Human Nature. Trabalho apresentado no *III Colóquio Hume*, UFMG, Belo Horizonte, 28-31 de agosto de 2007.

_____. Hume e as Crenças Causais. In.: AHUMADA, J., PANTALONE, M. e RODRÍGUEZ, V. (eds.), *Epistemologia e História de la Ciencia*, vol. 12. (Selección de trabajos de las XVI Jornadas de Epistemologia e História de la Ciência.) Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2006, pp. 143-49.

_____. Hume on the Principles of Natural Philosophy. *Manuscrito*, 26 (1): 183-205, 2003.

GREEN, T. H. & GROSE, T. H. (eds.). *The Philosophical Works*. London: Scientia Verlag Aalen, 1992 [1879].

HUME, D. A Kind of History of my Life. D. F. Norton (org.). *The Cambridge Companion to Hume*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 345-50.

_____. *A Treatise of Human Nature*. D. F. Norton and M. J. Norton (eds.), Oxford: Oxford University Press, 2000 [1739], (Reimpressão corrigida, 2005.)

_____. *An Abstract of a Book Lately Published, Entitled A Treatise of Human Nature*, Etc. Cited from the edition of D. F. Norton and M. J. Norton of *A Treatise of Human Nature*, Oxford: Oxford University Press, 2000 [1740], (Reimpressão corrigida, 2005.)

_____. *An Enquiry Concerning Human Understanding*. T. L. Beauchamp (ed.): Oxford University Press, 1999 [1748].

HUME, D. My Own Life. D. F. Norton (org.). *The Cambridge Companion to Hume*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993 [1777], pp. 351-56.

LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*. A. C. Fraser (ed.) Chicago. London. Toronto: Encyclopaedia Britannica, inc, 1952 [1690]. (Great Books of the Western World, vol. 35)

MARQUES, J. O. Prefácio do Tradutor. In. HUME, D. *Investigação Sobre os Princípios da Moral*. Trad. José Oscar de A. Marques. São Paulo, Editora da Unicamp, 1995.

MONTEIRO, J. P. *Hume e a Epistemologia*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.

_____. Kant Leitor de Hume, ou o “Bastardo a Imaginação”. *Discurso* (14): 145-57, 1983.

_____. *Novos Estudos Humanos*. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.

NOXON, J. *La Evolución de la Filosofía de Hume*. Trad. C. Solis. Madrid: Alianza Universidad. 1987.

PASSMORE, J. *Hume's Intentions*. Londres, Duckworth, 1952.

PLATÃO. *Teeteto, o de la ciência*. Trad. José Antonio Miguez, Buenos Aires: Aguilar, 1963.

REID, T. *An Inquiry into the Human Mind on the Principles of Common Sense*. BROOKES, D. (ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000 [1764].

RUSSELL, B. *A History of Western Philosophy*, New York: Simon and Schuster, 1945.

SILVA, M. R. O Problema de uma Teoria do Significado em Hume. *Síntese*. 31 (101):389-404, 2004.

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.

STROUD, B. O Ceticismo de Hume: Instintos Naturais e Reflexão Filosófica. Trad.: Plínio Junqueira Smith. *Sképsis* (3-4): 169-92, 2008.

OS CLÁSSICOS DO PENSAMENTO POLÍTICO EM SALA DE AULA: O CONCEITO DE LIBERDADE COMO AUTODETERMINAÇÃO COLETIVA EM JEAN JACQUES ROUSSEAU E AUTODETERMINAÇÃO INDIVIDUAL EM MONTESQUIEU

Renata Schlumberger Schevisbiski¹

Compreender a obra de pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Montesquieu (1689-1755), nos remete a um processo de intelecção que envolve a procura do centro dinâmico de seus pensamentos. Para tanto, as doutrinas devem ser consideradas não como uma série de posições discretas, mas como facetas de um ponto de vista único². Nesse trajeto intelectual, o intérprete mergulha no mundo do pensador, de forma a visitar – reviver – com simpatia o mundo de suas idéias. O crítico deve recriar imaginariamente – para si e para os outros – o meio no qual o filósofo produziu e polemizou, de tal forma que História e Filosofia tornam-se inextricavelmente entrelaçadas.

Os clássicos nos emprestam seus olhos, corações e mentes para que possamos ver outras épocas. A barreira do tempo que nos diz que o mundo é propriedade apenas dos vivos pode ser superada graças aos clássicos, de tal forma que possamos alcançar o momento exato no qual esses pensadores conceberam o seu presente. Assim, de acordo com Vouga (2004), os clássicos veem para nós a realidade passada e nos ensinam sobre ela. Assim como a pintura medieval nos traduz de imediato a hierarquia daquela sociedade, a leitura dos clássicos da política é um exercício que nos lembra a cada instante a presença do poder: “O poder do Estado moderno, no Império ou na pólis. O poder que legitima e rege nossas vidas e pode determinar a nossa morte ou a morte do outro, o poder que nos leva ao limite: *mors tua vita meã*” (VOUGA, 2004, p.21-22).

Nessa perspectiva, consideramos que a compreensão dos fenômenos políticos passados e atuais, em sala de aula, exige um conhecimento mais profundo do pensamento político clássico. Para tanto, torna-se necessário o

¹ Doutora pelo Programa de Ciência Política da Universidade de São Paulo. Professora de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado; Coordenadora do PIBID de Ciências Sociais/UEL; Colaboradora dos Projetos: LENPES [Extensão]; e Prodocência/CAPES [Ensino], no Departamento de Ciências Sociais da UEL. Contato: renatass@uel.br

² Esse é o método crítico da *Verstehen*, exemplificado no ensaio de Cassirer (1999) sobre Rousseau, intitulado “A Questão Jean-Jacques Rousseau” e publicado em 1929.

conhecimento de certos conceitos, de suas características e do contexto em que foram criados e desenvolvidos. As condições sob as quais nasceram não devem ser relegadas, pois o seu significado real pertence a um dado momento histórico. Argumentamos que ler os clássicos significa encontrar preocupações fundamentais que permanecem até os dias de hoje. Em toda parte, em todo o tempo, homens dominaram homens. Por que e para quê? Por que existe e é aceita a dominação? (QUIRINO e SOUZA, 1992).

Todo pensador político procurou refletir sobre essas questões fundamentais, sejam eles da teoria clássica ou contemporânea, as quais também podem ser lançadas nas aulas de sociologia, no momento em que o professor trabalha com temas, teorias e conceitos políticos. Deve-se considerar que, conceitos como o de liberdade, por exemplo, de notável conotação laudatória, constituem noções as quais, no âmbito da teoria política, necessitam estar referenciadas ao contexto segundo o qual foram concebidas. Dessa forma, pode-se apreender o seu real significado e, assim, evitar anacronismos. Neste trabalho, faremos um retorno a clássicos como Jean-Jacques Rousseau e Montesquieu com o objetivo de rever em seus pensamentos o conceito de liberdade. Faremos um percurso por aspectos biográficos de ambos os autores, procurando salientar suas reflexões sobre questões centrais da política que podem ser discutidas nas aulas de sociologia no Ensino Médio. Para Rousseau o que importa é encontrar uma forma de associação legítima que continue a respeitar a liberdade natural do homem. Nesse caso, a liberdade é vista como supremo bem, em que “todos nascem homens livres”, a liberdade lhes pertence e renunciar a ela é renunciar à própria qualidade de homem. A liberdade para Rousseau, portanto, adquire papel fundamental na moral e na política.

Ninguém como Rousseau afirmou o princípio da liberdade como direito inalienável e exigência essencial da própria natureza espiritual do homem. Dessa maneira, para este pensador, na consciência da liberdade revela-se a espiritualidade da alma humana. Com ele, o princípio da liberdade constitui-se como norma, e não como fato; como imperativo, e não como comprovação. Não é apenas uma negação de impedimentos, mas afirmação de um dever de realização das aptidões espirituais. Por isso é a exigência ética fundamental.

Em Montesquieu, o conceito de liberdade encontra-se associado a sua teoria sobre a divisão dos poderes. Ao analisar a Constituição inglesa, Montesquieu afirma ter encontrado uma forma de organização política cujo objetivo essencial é a liberdade. Deste fato, deriva sua compreensão da necessária divisão dos poderes que, por meio da qual, pode-se chegar à moderação e, por conseguinte, à liberdade. Assim, para Montesquieu a condição de liberdade

resulta do respeito às leis e do fato de que nenhum poder seja ilimitado. Antes de desenvolvermos com maior profundidade o conceito de liberdade para Rousseau e para Montesquieu, convém introduzir alguns dos principais postulados desenvolvidos por esses pensadores no âmbito de suas teorias políticas.

O conceito de liberdade em Jean-Jacques Rousseau

O interesse de Rousseau pela liberdade nasceu de seu contato com a sociedade parisiense do século XVIII. De acordo com Cassirer (1999), Rousseau chega a Paris com quase trinta anos de idade e ali vivencia o verdadeiro despertar de sua autoconsciência intelectual. Ao redigir o *Discurso sobre a origem da desigualdade*, Rousseau escreve contra uma sociedade que repudia e que descreve como causa de toda perversão e de toda infelicidade humana. A cortesia refinada característica da cultura palaciana presente em Paris fere e repugna Rousseau, o qual escreve:

Atualmente, quando buscas mais sutis e um gosto mais fino reduziram a princípios a arte de agradar, reina entre nossos costumes uma uniformidade desprezível e enganosa, e parece que todos os espíritos se fundiram num mesmo molde: incessantemente a polidez impõe, o decoro ordena; incessantemente seguem-se os usos e nunca o próprio gênio. Não se ousa mais aparecer tal como se é e, sob tal coerção perpétua, os homens formam o rebanho chamado sociedade, nas mesmas circunstâncias, farão todos as mesmas coisas desde que motivos mais poderosos não os desviem (ROUSSEAU, 1978, p. 336).

Diante dessa sociedade, Rousseau verifica que não há verdadeira liberdade, encontrada apenas num hipotético estado de natureza³. Nesse estado, ele afirma, o homem vive uma vida verdadeiramente humana; não leva em consideração a opinião dos outros, e se deixa levar pura e simplesmente por suas inclinações e sua razão sem atentar para o que a sociedade e o público aprovam ou censuram. Em toda parte, afirma Cassirer, Rousseau nos mostra que “a espécie humana em seu estado original era melhor [*mais sábia*] e foi mais feliz – e que se tornou cega, infeliz e má à medida que se afastou dele” (CASSIRER, 1999, p.54). Mergulhar a humanidade novamente em sua primeira barbárie, no entanto, não é o objetivo de Rousseau. Pelo contrário, de acordo com Cassirer

³ É importante enfatizar que esse “estado natural” para Rousseau é um estado que não existe mais, que talvez jamais existiu e provavelmente nunca existirá, mas que serve como parâmetro para julgar corretamente o estado atual – sociedade.

(1999), sempre insistiu na conservação das instituições existentes explicando que a destruição delas manteria vivos os vícios e eliminaria somente os meios para a sua atenuação e abrandamento, e que apenas substituiria a corrupção pela violência desenfreada.

Surge então a principal questão do *Contrato Social*: como poderemos construir uma comunidade humana autêntica e verdadeira sem nos entregarmos aos males e à perversão de uma sociedade convencional? Em outras palavras, tendo como ponto de partida que os homens necessitam uns dos outros, como uni-los mantendo-os ao mesmo tempo livres? Eis a aporia da vida coletiva, eis o grande paradoxo de toda política. Seria de se esperar que Rousseau restringisse ao máximo a interferência da sociedade, que delimitasse suas atribuições tão cuidadosamente de modo a rechaçar todo ataque à individualidade. Ao mesmo tempo, o caminho para a liberdade não segue o retorno à simplicidade e à felicidade do estado natural. A saída encontrada por Rousseau está na soberania da *vontade geral*. Ou seja, na alienação total de cada associado com todos os seus direitos a toda a comunidade, segundo enuncia a cláusula do contrato. Assim, compreende-se que para viver em sociedade, cada um “dá-se completamente” isto é, submete aos padrões coletivos todos os impulsos naturais da criatura individual, porém, sendo tal submissão uma “condição igual para todos”, a ninguém interessa agravá-la. Se, porventura, alguém intentar reservar-se algo de seus “direitos naturais”, isto é, atender a seus impulsos como se vivera isolado, está se colocando à margem da sociedade e assim deve ser tratado a menos que se queira comprometer a própria sociedade, em cujo seio, portanto, sempre se impõe uma igualdade básica.

O efeito desse ato de associação é imediato, como afirma Rousseau, “no lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantos são os votos da assembléia, o qual recebe, por esse mesmo ato, sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade” (ROUSSEAU, 1978, p.33). Nesse trecho, percebemos que, assim como o contrato, essa “assembléia” e esses “votos” não têm existência concreta, mas apenas simbolizam a tomada de consciência de sua condição pelos componentes do corpo social.

Tudo passa, então, a organizar-se em torno da noção de lei. Ela é a expressão da vontade geral. A qual, de acordo com Rousseau, não pode ser confundida com a vontade de todos, a qual é somente a soma das vontades particulares. A vontade geral é a vontade coletiva do corpo político que visa ao interesse comum. Uma consequência importante da vontade geral é que somente ela pode dirigir as forças do Estado de acordo com a finalidade de

sua instituição que é o bem comum. Assim a noção de soberania é derivada do pacto firmado entre os indivíduos, o que faz com que o soberano seja o povo. Algo novo para a época em que Rousseau escreveu, na medida em que nas antigas doutrinas do contrato, o povo só é soberano por um instante, para abdicar de sua liberdade natural e entregá-la nas mãos dos chamados soberanos. Soberano em direito, o povo é digno dele se traz em si a vontade geral, e não suas paixões e preconceitos.

No pensamento de Rousseau, a associação compreende um compromisso recíproco entre o público e os particulares, e que cada indivíduo, contratando, por assim dizer, consigo mesmo, se compromete numa dupla relação: como membro do soberano em relação aos particulares, e como membro do Estado em relação ao soberano. Surge por decorrência da união de todas as pessoas “particulares”, a “pessoa pública” que, segundo Rousseau pode ser denominada república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado a seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem coletivamente o nome de povo e se chamam em particular, cidadãos, enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos, enquanto submetidos às leis do Estado.

Nestas condições, o Estado ou o Soberano significará para Rousseau não uma entidade com existência separada, mas uma qualidade ou um modo de coexistência. Assim, diferentemente de Hobbes, para quem há uma separação entre o Estado e os indivíduos⁴, o Estado em Rousseau é um modo de coexistência, não se distingue do conjunto dos seus membros, o que faz com que a política não seja uma esfera distinta, uma instância separada. De acordo com Fortes (1997), a unidade de uma coletividade em Hobbes é assegurada por uma instância exterior a essa coletividade. A unidade é produzida e imposta do exterior pelo nível político. No caso de Rousseau, há como uma inversão: a unidade é produzida pela qualidade da coexistência. As coisas se passam como se os indivíduos “representassem” o Estado e não o contrário. A vontade geral, portanto, produz um corpo moral e coletivo, em que todas as vontades particulares desaparecem no seio de uma vontade comum que é a base da sociedade. Não se é então menos livre ao se submeter à vontade geral, uma vez que cada indivíduo dando-se a todos, não se dá a ninguém. O que se torna

⁴A teoria da representação presente em Hobbes, a qual guarda relação com o pacto de associação, afirma que é através da noção do Soberano, como representante dos participantes do pacto, que se completa a constituição do Estado. “Uma multidão de homens – diz Hobbes – se torna uma pessoa quando é representada por um só homem ou pessoa, de maneira que tal seja feito com o consentimento de cada um dos que constituem essa multidão. Porque é a unidade do representante, e não a unidade do representado, que faz a pessoa ser una. E é o representante o portador da pessoa, e só de uma pessoa. E não é possível entender de nenhuma outra maneira a unidade numa multidão” (HOBBES, 2003, p. 14).

necessário compreender é que a vontade geral não é uma instituição coerciva. Na verdade, é através dela que os homens podem ser verdadeiramente livres. De acordo com a interpretação de Cassirer, para Rousseau

não se trata de libertar e emancipar o indivíduo no sentido de que ele seja expelido da forma e da ordem da comunidade; ao contrário, trata-se de encontrar uma forma comunitária que proteja com toda a força concentrada da associação estatal a pessoa de cada indivíduo, e o indivíduo, unindo-se aos outros, obedeça apenas a si mesmo, apesar de fazer parte dessa união (CASSIRER, 1999, p.56).

Dessa forma, os indivíduos renunciam à independência do estado natural e a trocam pela verdadeira liberdade que consiste na ligação de todos com a vontade geral.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar. O que com ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que possui. A fim de não fazer um julgamento errado dessas compensações, impõe-se distinguir entre a liberdade natural, que só conhece limites nas forças do indivíduo, e a liberdade civil que se limita pela vontade geral, e, mais, distinguir a posse, que não é senão o efeito da força ou o direito do primeiro ocupante, da propriedade que só pode fundar-se num título positivo (ROUSSEAU, 1978, p.36-37).

A liberdade moral também surge com a aquisição do estado civil. De acordo com Rousseau, ela é a única a tornar o homem verdadeiro senhor de si mesmo, uma vez que “o impulso do puro apetite é a escravidão, e a obediência à lei que se estatuiu a si mesmo é liberdade” (ROUSSEAU, 1978, p.37). Dessa forma, o que a teoria rousseauiana expressa, de acordo com Durkheim (1992), é que a ordem moral ultrapassa o indivíduo, que ela não é realizada na natureza física ou psíquica; ela deve ser sobreposta a estas. A moral, nesse caso, denota a existência de uma consciência e a ideia do direito que está ligado a essa consciência. A liberdade, portanto, consiste nessa consciência, a verdadeira e única base sobre a qual se expressa. De acordo com Nascimento (NASCIMENTO, 2004), a liberdade que o homem tem no estado de natureza assume características diferentes quando ele ingressa no estado civil:

No estado de natureza, ela se define como liberdade natural, própria do homem no seu insulamento, marca da sua independência absoluta e de sua não-submissão à vontade de nenhum outro homem. No estado civil, ela

se definirá como liberdade convencional, civil ou moral, já que, agora, não faz mais sentido a vida isolada, mas a condição de sobrevivência se define necessariamente pela vida em comunidade (NASCIMENTO, 2004, p.122).

A liberdade em Rousseau, portanto, distancia-se de todo individualismo, uma vez que este supõe uma antítese entre cada um e a coletividade e estabelece o valor do indivíduo enquanto indivíduo e não enquanto homem. Rousseau, ao contrário, de acordo com Arbousse-Bastide, na introdução do livro *Os Pensadores*, sobre Rousseau (1978), reivindica a consciência da dignidade do homem em geral e ilumina o valor universal da personalidade humana, cuja consciência moral não se traduz no sentimento particularista do amor próprio, mas na universalidade do amor de si. O amor de si, portanto, é a ponte que liga o eu individual ao eu comum, a vontade particular à vontade geral.

O conceito de liberdade n'ó espírito das leis de Montesquieu

Charles-Louis de Secondat, Barão de La Brède et de Montesquieu, esse nome repleto de “de” e ‘s e outros predicados de nobreza pertence ao pensador que escreveu *O Espírito das Leis*. Pode-se dizer que sua origem aristocrática em muito influenciou a sua teoria política. Não queremos afirmar, no entanto, que toda sua teoria pode ser analisada tendo como ponto de partida traços biográficos. O que será sugerido neste trabalho é que a concepção de liberdade presente em Montesquieu guarda relação com o caráter aristocrático de sua origem. Tal análise inspira-se na interpretação de Althusser (1972) para o qual Montesquieu é um representante da aristocracia, o qual luta contra o poder monárquico, em nome de sua classe, que é uma classe condenada. Antes de desenvolvermos essas análises, convém revisitar alguns dos principais aspectos da teoria política de Montesquieu. Até Montesquieu, a noção de lei compreendia três dimensões essencialmente ligadas à idéia de lei de Deus. As leis exprimiam uma certa ordem natural, resultante de uma vontade essencialmente divina. Além disso, elas exprimiam também um dever-ser e eram expressão de autoridade. Nesse sentido, as leis eram simultaneamente legítimas – exprimiam uma autoridade -, imutáveis – estavam dentro da ordem das coisas – e, ideais, visto que visavam uma finalidade perfeita.

Ao introduzir o conceito de lei no início de sua obra *O Espírito das Leis*, como relações necessárias que derivam da natureza das coisas, Montesquieu rompe com a tradicional submissão da política à teologia, visto que estabelece uma ponte com as ciências empíricas. Dessa forma, sob o ponto de vista metodológico, Montesquieu se distancia das especulações metafísicas e parte

para o terreno dos fatos⁵. Ao parafrasear a física newtoniana, Montesquieu considera possível encontrar uniformidades, constâncias na variação dos comportamentos e formas de organizar os homens⁶. Nesse sentido, assim como é possível estabelecer as leis que regem os corpos físicos a partir das relações entre massa e movimento⁷, também as leis que regem os costumes e as instituições são relações que derivam da natureza das coisas. De acordo com Albuquerque (1992), a massa e o movimento próprios da política para Montesquieu, poderiam corresponder *a quem exerce o poder e como ele é exercido*, ou seja, *a natureza e princípio* de governo, os quais são a base da tipologia de Montesquieu. Antes de falarmos dessa tipologia, convém mencionar que o objeto de Montesquieu são as leis positivas, ou seja, as leis e instituições criadas pelos homens para reger as relações que estabelecem entre si⁸. Nesse aspecto, Montesquieu observa que os homens têm a capacidade de se furtar às leis da razão que regem as relações e os comportamentos humanos, visto que “é de sua natureza que eles atuem por si mesmos. Eles não obedecem, portanto, constantemente às suas leis primitivas; e aquelas mesmas leis que dão a si mesmos, não obedecem a elas sempre” (MONTESQUIEU, 2005, p. 12). Assim, é precisamente este ser errante através de sua história, afirma Althusser (1972), que é o objeto das investigações de Montesquieu.

Sob o ponto de vista da organização interna da obra *O Espírito das Leis*, de acordo com Raymond Aron (1987), esta pode ser dividida em três partes, as quais são por um lado, uma sociologia política, e por outro, um estudo sociológico das causas físicas e outras morais que agem sobre a organização

⁵ Sob o ponto de vista de Montesquieu, tendo em vista que as leis não derivam da fantasia dos legisladores, mas são oriundas de certas condições sociais, históricas ou físicas, surge, então, a necessidade de pesquisas, pois as leis variam de país para país, de povo para povo devido à forma de governo, riqueza econômica, espírito público.

⁶ Tal como afirma Althusser, Montesquieu “supõe que é possível aplicar às matérias da política e da história uma categoria newtoniana de lei. Supõe que é possível extrair das próprias instituições humanas matéria para pensar a sua diversidade numa unidade, a sua mudança numa constância: a lei da sua diversificação, a lei do seu devir. Esta lei não será já uma ordem ideal, mas uma relação imanente aos fenômenos” (1972, p. 44).

⁷ No primeiro capítulo do livro I, Montesquieu recorre à física: “Entre um corpo e outro corpo postos em movimento, é de acordo com as relações da massa e da velocidade que se recebem, aumentam, diminuem e perdem todos os movimentos; cada diversidade é *uniformidade*, cada mudança é *constância* (MONTESQUIEU, I, Cap. I).

⁸ É importante mencionar aqui, tal como alerta Althusser, que não se pode brincar com a palavra *lei*. “Aqui está uma perigosa confusão que provém do fato de Montesquieu, que em todos os objetos do conhecimento extrai dos fatos as *leis*, procurar aqui conhecer este objeto particular que são as *leis* positivas das sociedades humanas” (ALTHUSSER, 1972, p. 45).

das sociedades⁹. Preocupado com a maneira como as instituições políticas funcionam, Montesquieu vai considerar duas dimensões como essenciais: a natureza e o princípio do governo. A natureza do governo se refere a *quem* detém o poder: no caso da monarquia, um só governa, por meio de leis fixas e instituições; na república, governa o povo no todo (democracia) ou em parte (república aristocrática); no despotismo, por sua vez, governa a vontade de um só¹⁰. No que diz respeito ao princípio, este constitui a mola que põe em movimento o governo, ou seja, é a paixão que o move, traduzindo-se em modo de funcionamento e exercício do poder¹¹. De acordo com Montesquieu, são três os princípios, cada um correspondendo em tese a um tipo de governo. Assim, o princípio da monarquia é a honra, da aristocracia é a virtude e do despotismo é o medo.

De acordo com a análise de Albuquerque (1992), enquanto o medo é a única paixão propriamente dita, visto que constitui um móvel psicológico dos comportamentos políticos, a honra é uma paixão social e a virtude é uma paixão política. No despotismo, toda a política se reduz a uma paixão: o medo. Nesse sentido, ele seria menos que um regime político, praticamente uma extensão do estado de natureza, onde predominam os instintos e a sobrevivência. No que diz respeito ao princípio da monarquia, a honra, ela corresponde a um sentimento de classe, a paixão da desigualdade, o amor aos privilégios e prerrogativas que caracterizam a nobreza. Assim, para Montesquieu, é através da honra que a arrogância e os apetites desenfreados da nobreza, bem como o particularismo dos seus interesses se traduzem em bem público.

A virtude, por sua vez, é o espírito cívico, a supremacia do bem público sobre os interesses particulares. As leis necessárias à manutenção da virtude republicana são, precisamente, aquelas leis sobre a partilha das terras, as sucessões, as doações, os contratos, a limitação das heranças. Nesse caso,

⁹ Na interpretação de Raymond Aron (1987), os treze primeiros livros desenvolvem a teoria dos três tipos de governo, constituindo um esforço para reduzir a diversidade das formas de governo a alguns tipos, definidos pela sua natureza e pelo seu princípio. A segunda parte, do livro XIV ao XIX, é consagrada às causas materiais ou físicas, isto é, à influência do clima e do solo sobre os homens, seus costumes e instituições. Já a terceira parte, que vai do livro XX ao XXVI, estuda sucessivamente a influência das causas sociais, comércio, moeda, número de habitantes e religião sobre os hábitos, os costumes, as leis. Ainda sob o ponto de vista do autor, no que diz respeito aos últimos livros que tratam sobre o estudo da legislação romana e feudal, são difíceis de classificar em qualquer dessas grandes divisões.

¹⁰ De acordo com Albuquerque (1992), tal distinção não parte de uma noção puramente descritiva, mas trata de “relações entre as instâncias de poder e a forma como o poder se distribui na sociedade, entre os diferentes grupos e classes da população” (ALBUQUERQUE, 1992, p.116).

¹¹ Da natureza do governo Montesquieu faz derivar as leis políticas; de seu princípio, as leis civis e sociais, sendo que aquelas tendem mais para a organização das forças governamentais e estas, tem por objeto mais direto a manutenção de um certo espírito nacional.

portanto, Montesquieu afirma que as repúblicas só se mantêm na virtude e na frugalidade, na mediocridade geral que consiste no fato de os homens se contentarem com pouco para serem felizes. A noção de *moderação*, de acordo com Albuquerque (1992), é a pedra de toque do funcionamento estável dos governos no pensamento de Montesquieu. Nesse sentido, no caso da república, a moderação depende da virtude dos homens; na monarquia, como o poder esta dividido, a moderação deriva do fato de que o poder contraria o poder, o que faz com que na monarquia sejam as instituições responsáveis por conter os impulsos da autoridade executiva e os apetites dos poderes intermediários. No que diz respeito ao despotismo, no entanto, tendo em vista que leva necessariamente à desagregação ou às rebeliões, está condenado à autofagia¹². No que diz respeito à teoria da separação dos poderes estabelecida por Montesquieu, o Estado é livre quando nele o poder limita o poder. Assim, procura estudar as bases constitucionais da liberdade a partir da Inglaterra, pois considera que no mecanismo constitucional dessa monarquia, estão os fundamentos do Estado moderado e livre, graças ao equilíbrio entre os poderes políticos e entre as classes sociais. A condição de liberdade política, portanto, deriva diretamente do equilíbrio dos poderes. De acordo com Montesquieu,

Encontra-se a liberdade unicamente nos governos moderados. Porém, ela nem sempre existe nos Estados moderados: só existe nesses últimos quando não se abusa do poder; [...] Para que não se possa abusar do poder é preciso que, pela disposição das coisas, o poder freie o poder (1973, p.156).

De acordo com a perspectiva de Althusser, o qual se inspira nos artigos de Charles Eisenmann, a teoria da separação dos poderes presente em Montesquieu constitui um problema político de correlação de forças e não um problema jurídico-político de organização de funções. Dessa forma, se esclarece o problema do governo moderado, visto que a verdadeira moderação não é nem a estrita separação dos poderes nem a preocupação e o respeito jurídico da legalidade. A moderação nada mais é que o equilíbrio dos poderes, ou seja, a divisão dos poderes entre potências, e a limitação ou moderação das pretensões de uma potência pelo poder das outras. Assim, afirma Althusser, “a famosa separação dos poderes não passa da divisão ponderada do poder entre potências determinadas: o rei (poder executivo), a nobreza (câmara alta) e o povo (câmara baixa)” (1972, p.135). Essa divisão, no entanto, como alerta

¹² Para Montesquieu, a república é o regime do passado, em que as cidades reuniam um pequeno grupo de homens moderados pela própria natureza das coisas; a monarquia, o regime do presente; e o despotismo, a ameaça do futuro.

Althusser não constitui uma divisão *natural* na teoria política de Montesquieu. Assim, é importante formular a seguinte questão: em benefício de quem se faz a divisão? A resposta, de acordo com Althusser, é a nobreza. A análise das interferências e das combinações entre as potências lhe garante vantagens, tal como especificado pelo autor: a nobreza,

[...] enquanto classe torna-se diretamente uma força política reconhecida na câmara alta; torna-se também, não só pela cláusula que exclui do poder real o exercício da atividade jurisdicional, como pela que reserva este poder à câmara alta, quando os nobres estão em causa, uma classe cujo futuro pessoal, a posição social, os privilégios e as distinções são garantidas contra as violências do rei e do povo (ALTHUSSER, 1972, p.137).

Dessa forma, pode-se dizer que na sua vida, nas suas famílias e nos seus bens, os nobres estarão ao abrigo tanto do rei como do povo. O que faz com que se encontrem garantidas as condições de perenidade de uma classe decadente a quem a história arrancava e disputava já as suas antigas prerrogativas. Nessa mesma linha de interpretação, Aron (1987) afirma que a concepção de equilíbrio presente no pensamento de Montesquieu é aristocrática, haja vista que a idéia de equilíbrio dos poderes sociais supõe a existência da nobreza. Algo que está intimamente relacionado ao fato de Montesquieu ser representante da aristocracia e travar, em nome de sua classe – uma classe condenada – luta contra o poder monárquico.

Podemos dizer que a concepção de liberdade presente em Montesquieu vincula-se ao modelo aristocrático de sociedade que tinha em mente. Ao pressupor a moderação, como mecanismo para se evitar os abusos da monarquia – do rei –, e, dessa forma, garantir que os direitos de sua classe – os nobres – fossem garantidos pela própria organização política, Montesquieu constrói uma concepção de liberdade passível de ser aplicada a uma sociedade com ordens e hierarquias sociais. Nos livros XI e XII d’*O Espírito das Leis*, Montesquieu faz inferências a um tipo específico de liberdade: a liberdade política em sua relação com o cidadão. De acordo com suas palavras, “A liberdade política, num cidadão, é esta tranquilidade de espírito que provém da opinião que cada um possui de sua segurança; e, para que se tenha esta liberdade, cumpre que o governo seja de tal modo, que um cidadão não possa temer outro cidadão” (MONTESQUIEU, 1973, p.157).

Esse trecho sintetiza a relação entre a esfera de governo e as relações sociais. Para Montesquieu, cumpre que o governo seja de tal forma que estabeleça limites às ações ilícitas de outros cidadãos. Nesse caso, no livro XII

há referências às leis criminais, as quais definem tipos de crime e asseguram direitos aos criminosos em caso de julgamento. Montesquieu cita a Inglaterra, cuja forma de governo favorece a tranqüilidade à qual havia se referido anteriormente. Ele acrescenta: “Na Inglaterra, se um homem possuísse tantos inimigos quantos são os cabelos de sua cabeça, nada lhe aconteceria; é muito, porque a saúde da alma é tão necessária como a do corpo” (MONTESQUIEU, 1973, p. 157)

Podemos argumentar que a segurança à qual Montesquieu se refere como condição para a liberdade pode estar significando algo mais que a proteção contra crimes. Ao citar a Inglaterra, a qual possui uma forma de governo aristocrática, “estar seguro” significa a existência de moderação, tanto por parte dos impulsos da autoridade executiva, quanto dos apetites dos poderes intermediários. Conforme já afirmamos, Montesquieu é um representante da aristocracia que se levanta contra o rei, em nome de sua classe. Ao falar de segurança, levantamos a hipótese de que, para Montesquieu, os nobres só podiam se sentir seguros se seus direitos fossem garantidos pela própria organização política e, além disso, deveria haver garantias contra ações ilimitadas por parte do rei e do povo.

Dessa forma, a fonte de toda liberdade política encontra-se no equilíbrio e a moderação, expressando-se em termos de segurança e tranqüilidade para os cidadãos¹³. Além de considerar a necessidade de limites ao poder do Estado, como condição para a liberdade política, Montesquieu também inova ao transpor a necessidade desse equilíbrio para as relações sociais. Assim, segundo Raymond Aron (1987), pretendendo agir em favor da nobreza, Montesquieu trabalhou, na realidade, em favor do movimento popular democrático. E, acrescentamos, ao buscar garantir segurança a uma classe em especial (a nobreza), acabou por estabelecer a de todas.

Rousseau e Montesquieu em sala de aula

Liberdade, onde estás
Liberdade, onde estás? Quem te demora?
Quem faz que o teu infame influxo em nós não caia
Porque (triste de mim!) porque não raia
Já na esfera de Lísia a tua aurora?

¹³ Nos capítulos finais do Livro XI, Montesquieu examina o conjunto da história romana em termos das relações entre a plebe e o patriciado. De acordo com Raymond Aron (1987, p.34), o que o interessa é a rivalidade entre as classes. Essa competição social é a condição do regime moderado, porque as diversas classes são capazes de se equilibrar.

Da santa redenção é vida hora
A esta parte do mundo, que desmaia.
Oh! Venha...Oh! Venha, e trêmulo descaia
Despotismo feroz, que nos devora!
Eia! Acode ao mortal, que frio e mudo
Oculta o pátrio amor, torce a verdade,
E em fingir, por temor, empenha estudo:
Movam nossos grilhões tua piedade;
Nosso númen tu és, e glória, e tudo,
Mãe do gênio, e prazer, ó liberdade! (Bocage – 1765-1805 –, *Sonetos*)

Os grilhões de que fala Bocage representam a ausência de liberdade como decorrência direta do despotismo que vigora em sua terra, Portugal. A ânsia permeia suas palavras, refletindo um apelo pela penetração de idéias democráticas. Esse é o sentido que a palavra liberdade adquire no pensamento deste poeta, sendo sinônimo de glória e prazer. Bocage nos brinda com o retrato de uma época, com sensações que nos remetem ao ato “devorador” do despotismo e à ânsia dos tempos vindouros trazidos pela liberdade.

Essa é a representação de uma época nas palavras de um poeta. Através dele, podemos alcançar o sentido exato das sensações que permeiam fatos como a ausência de liberdade. Em Rousseau e Montesquieu, também podemos apreender através de seus escritos políticos um passado que não se reduz a velhas palavras, mas que se envereda nas sendas do presente. O poeta que suspira pela liberdade também pode ser encontrado na pessoa de Rousseau. Em sua teoria, transparece sua indignação com a sociedade que priva o homem de sua verdadeira liberdade. O movimento pelo qual se pode alcançá-la, segundo Rousseau, não está no retorno à barbárie, mas no seio da própria sociedade.

Tal é o grande princípio presente em Rousseau de que o homem é bom, mas a sociedade o corrompe. A sociedade passa a ser, ao mesmo tempo, o agente da perdição e da salvação. Um princípio que evoca a consciência da *responsabilidade* da sociedade que Rousseau foi o primeiro a elaborar e que permaneceu para a posteridade. As teses de Rousseau, no entanto, devem ser vistas como enunciados críticos. Como filósofo do movimento democrático, ele enumera aquelas características que tornam viciosa a sociedade e aqueles traços pelos quais podemos reconhecer o seu oposto, a sociedade virtuosa, na qual a vontade geral é suprema. A desigualdade para Rousseau é o maior dos males sociais e a maior das virtudes é a liberdade. Todavia, se incorporada às instituições, logo emergiriam as implicações absolutistas de sua filosofia. Pode-se dizer que,

Rousseau ataca associações voluntárias, despreza a distensão, pleiteia impor uma religião civil que só poderia ser desobedecida sob pena de exílio ou morte. [...] É essa concepção normativa, essa tendência utópica de se concatenar a perfectibilidade do homem à perfeição do Estado, no qual apenas o homem perfeito pode viver, que torna o pensamento de Rousseau tão poderoso como crítica e tão perigoso quando tomado como guia para a feitura de uma constituição (CASSIRER, 1999, p.33).

Montesquieu, por sua vez, partiu da Constituição da Inglaterra para construir sua teoria sobre a divisão dos poderes. Sua compreensão acerca da moderação e do equilíbrio estão na base do que se define como liberdade numa configuração social em que se detecta a existência de hierarquias sociais. Ao partir de fatos concretos, portanto, a teoria política de Montesquieu nos revela o *modus operandi* das relações sociais e políticas. Conforme verificamos, as concepções de liberdade verificadas em Rousseau e Montesquieu são distintas. Para Rousseau, a liberdade encontra-se no centro de suas preocupações filosóficas. Ela é o supremo bem, estando presente em todas as suas obras, localizando-se no centro de suas reflexões tanto sobre os processos educativos quanto sobre as relações sociais.

A grande questão que anima Rousseau encontra-se no fato de que constata que “O homem nasce livre, e por toda parte encontra-se agrilhado” (1978, p.22). Nesse trecho do *Contrato Social*, Rousseau anota o contraste entre a condição natural do homem, que é a de uma total irrestrição de seus impulsos, e a sua condição social que comumente lhe abafa a liberdade. Mas é por meio de uma convenção que dá origem à sociedade que a liberdade se transforma. Da liberdade natural irrestrita, instala-se agora uma liberdade convencional, uma existência livre, porém socializada. Essa liberdade, portanto, traz em si o gen social na forma de uma consciência e de uma moral que surgem como frutos de uma convenção. Estabelece-se dessa forma, para Rousseau, uma forma de associação legítima que defende e protege a todos e na qual todos se sentem tão livres quanto antes.

Para Montesquieu, por sua vez, a liberdade surge em sua teoria associada aos termos “moderação”, “equilíbrio” e “segurança”. Em sua teoria sobre a separação dos poderes, a liberdade política é a resultante da moderação que se estabelece por meio da separação e equilíbrio entre os poderes (potências). Haja vista, conforme já afirmamos que Montesquieu é um representante da aristocracia que se levanta contra o rei, em nome de sua classe, a expressão “segurança” denota o fato de que para este pensador, os nobres só podiam se sentir seguros se seus direitos fossem garantidos pela própria organização

política e, além disso, deveria haver garantias contra ações ilimitadas por parte do rei e do povo.

Podemos resumir, argumentando que para Rousseau, o problema fundamental é aquele da vontade geral: a única liberdade possível no Estado é que os cidadãos dêem leis a si mesmos, tal como nas palavras do filósofo: “A obediência à lei que nós mesmos nos prescrevemos é liberdade” (1978, p.37). A liberdade, nesse caso, coincide com a autodeterminação coletiva.

Para Montesquieu, por sua vez, o problema fundamental é o de impor limites ao poder estatal. Assim, é preciso que certos limites existam, e que existam meios suficientes para fazer com que sejam observados. A liberdade, portanto, é o bem aceito fruto desses limites. Tal como afirmado por Montesquieu: “A liberdade é o direito de fazer tudo aquilo que as leis permitem” (1973, p. 156). De acordo com Bobbio (2000), o movimento histórico real dos Estados modernos tomou a direção de uma gradual integração das duas tendências: a primeira é o glorioso protótipo de todas as doutrinas democráticas, a segunda corresponde à temática da doutrina liberal.

Duas perguntas definem os contornos do conceito de liberdade nos dois pensadores. No caso de Montesquieu, a demanda de limites à ação do Estado faz com que, na esfera dos indivíduos, a noção de liberdade signifique não-impedimento. Assim, faz-se a pergunta: “O que significa ser livre para o indivíduo considerado um todo em si mesmo?” A resposta, segundo Bobbio, leva a acentuar o momento da “permissão”. No pensamento de Rousseau, faz-se a pergunta: “O que significa ser livre para um indivíduo considerado parte de um todo?” A resposta denota o momento da “auto-obrigação”. Nesse sentido, segundo Bobbio, nos Estados modernos, as duas concepções tomaram a forma de uma fórmula sintética, a qual se resume da seguinte forma:

Até onde é possível, é preciso dar livre vazão à autodeterminação individual (liberdade como não-impedimento); onde já não é possível, é preciso fazer com que a autodeterminação coletiva (liberdade como autonomia) intervenha. Em outras palavras: aquilo que um homem é capaz de decidir sozinho, que seja deixado à livre determinação do seu querer; lá onde é necessária uma decisão coletiva, que ele participe de modo que também esta seja ou pareça ser uma livre determinação de seu querer (2000, p.103).

Assim, este percurso pelo pensamento de clássicos como Rousseau e Montesquieu nos traz de volta ao presente, pois ambas as concepções de liberdade se encontram sintetizadas no Estado moderno. O que se percebe é que quando os clássicos do passado pensam o seu presente, afirma Vouga (2004),

veem-no como uma série de possibilidades abrindo muitos futuros possíveis. É justamente esse “não saber” que para Vouga é para nós tão precioso, pois ele nos ajuda no nosso não saber: “Não conhecemos nosso futuro, mas conhecemos os pensamentos dos grandes homens quando o passado (que conhecemos) era futuro para eles, ou seja, sabemos o que pensavam quando não o sabiam, e também sabemos a história transcorrida” (VOUGA, 2004, p.15). E, assim, “vamos ao passado procurando entender o tempo e a mudança, nossos mestres, para tentar de alguma forma agir sobre a realidade e ter ao menos a ilusão de domar o destino” (VOUGA, 2004, p.15). Podemos concluir dizendo que os clássicos do pensamento político em sala de aula, longe de serem discutidos integralmente com os alunos do Ensino Médio, devem ser trabalhados a partir de suas questões, do modo como refletiram sobre seu próprio mundo e das contribuições que trazem para o entendimento de nosso tempo.

Referências

- ALBUQUERQUE, J. A. G. Montesquieu: sociedade e poder. In: QUIRINO, C. G.; SADEK, M. T. (org.) *O Pensamento Político Clássico*: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. São Paulo: T. A. Queiroz. 1992.
- ALTHUSSER, L. *Montesquieu, a Política e a História*. Lisboa: Editorial Presença. 1972.
- ARON, R. *As Etapas do Pensamento Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes. 1987.
- BOBBIO, N. *Teoria Geral da Política*. Rio de Janeiro: Campus. 2000.
- BOCAGE. *Sonetos*. São Paulo: Publifolha. (Biblioteca Folha; 10). 1997.
- CASSIRER, E. *A questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Editora UNESP. (Introdução de Peter Gay), 1999.
- DURKHEIM, E. O Contrato Social e a constituição do corpo político. In: QUIRINO, C. G.; SADEK, M. T. (org.) *O Pensamento Político Clássico*: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau. São Paulo: T. A. Queiroz. 1992.
- FORTES, L. R. S. *Paradoxo do Espetáculo*: política e poética em Rousseau. São Paulo: Discurso Editorial. 1997.
- HOBBS, T. *O Leviatã*. Trad. de J. P. Monteiro e M. B. N. Silva. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

MONTESQUIEU, C. *Do Espírito das Leis*. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores), 1973.

_____. MONTESQUIEU, C. *O Espírito das Leis*. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

NASCIMENTO, M. M. Reivindicar Direitos Segundo Rousseau. In: QUIRINO, C. G.; VOUGA, C.; BRANDÃO, G. M. *Clássicos do Pensamento Político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

QUIRINO, C. G.; SOUZA, M. T. S. *O Pensamento Político Clássico*: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau – Introdução. São Paulo: T. A. Queiroz. 1992.

ROUSSEAU, J. *Do Contrato Social*. São Paulo: Abril Cultural. Introdução de Paul Arbousse-Bastide. 1978. (Os Pensadores).

VOUGA, C. A Leitura dos Clássicos. In: QUIRINO, C. G.; VOUGA, C.; BRANDÃO, G. M. *Clássicos do Pensamento Político*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

DIÁLOGOS E REFLEXÕES ACERCA DA SEXUALIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Rozelei Maria Codogno Valeze

Luciana Ferreira Matar

Thaise Fabrin Pontes Gomes

Contextualização

O presente trabalho teve como objetivo criar espaços dentro do ambiente escolar para debater e refletir assuntos referentes à sexualidade. Porém, compreende-se que levar esta discussão para dentro do contexto escolar não é uma tarefa nada fácil. Além de exigir dos envolvidos uma visão reflexiva de conceitos, de superar preconceitos e estereótipos, de lidar com tabus e medos, exige principalmente do professor, formação necessária para tal. Entendemos que projetos com esta temática são essenciais e de extrema urgência, uma vez que, durante a experiência docente, percebeu-se a total falta de informação dos nossos alunos a respeito de sexualidade. A nossa intenção é oferecer informações, promover atividades, resgatar a autoestima e proporcionar conhecimentos que permitam a construção de valores e atitudes de alunos do oitavo e nono anos do Colégio Estadual “Brasílio de Araújo”, do município de Bela Vista do Paraíso, durante o mês de outubro do ano de 2013, utilizando uma metodologia participativa no sentido de levar aos adolescentes informações e reflexões sobre temas relacionados à sexualidade, por meio de atividades diversas, como diálogos, dinâmicas, entrevistas, leituras de textos, discussões, debates sobre vídeos e filme, visando a uma maior aproximação entre os envolvidos.

Introdução

De acordo com Maistro (2006), sabe-se que palestras ministradas aos adolescentes em ‘semanas temáticas’ desenvolvidas nas escolas sobre sexualidade, apresentam pouco efeito, pois com o passar do tempo os mesmos acabam esquecendo o assunto. Neste sentido, considera-se necessário que a escola cumpra seu dever de levar para dentro dos seus muros a discussão e reflexão sobre temas referentes à sexualidade de maneira clara e sem preconceitos e juízos de valor, durante todo ano letivo, permitindo aos adolescentes um melhor aproveitamento das atividades propostas. As reflexões

acerca da sexualidade devem ser integradas com as situações cotidianas que proporcionem aos alunos usar as informações na formação de suas opiniões e nas situações que vivenciam.

Diante do exposto e ciente do dever de educadora, foi aceito o desafio de realizar um trabalho de cunho formativo sobre sexualidade com alunos do 8º e 9º ano de uma escola pública do Estado do Paraná, para além de aulas expositivas.

Acredita-se que as aulas que se utilizam de uma metodologia mais participativa permite aos alunos a se posicionarem em relação as suas ideais, pois permite que os mesmos emitam suas dúvidas, sentimentos e/ou emoções. Desta maneira, permitem descobrir, o dia a dia da escola, falar sobre sexualidade é falar de si próprio, é conversar sobre quem somos, como é nosso corpo, de maneira objetiva, franca, responsável e sem preconceitos. Diante disso, é relevante que em contexto escolar, seja criado espaços de discussão e reflexão aos adolescentes a respeito da temática 'sexualidade' de maneira saudável, sem preconceitos e tabus. Nesse caso, acredita-se que poderá haver uma maior aproximação entre professor e aluno, favorecendo a troca de conhecimentos, esclarecimentos de dúvidas e proporcionando aos adolescentes uma efetiva aprendizagem.

Segundo Maistro (2006, p.10), falar sobre sexualidade não é nada fácil, é um desafio. Isto exige, por parte dos envolvidos, uma visão reflexiva de conceitos relacionados à própria sexualidade, podendo promover a superação de preconceitos e estereótipos ao lidar com tabus e medos. Para Egypto (2003), "falar sobre sexualidade não é conversar de vez em quando, [...] que essa conversa aconteça regularmente, com aulas semanais, por exemplo," (p. 21). É necessário que haja um trabalho planejado e sistematizado no espaço escolar, para que se discuta e reflita sobre as necessidades dos alunos de conhecer sobre o tema.

Quanto à necessidade de realizar um trabalho nas escolas sobre sexualidade fazendo parte do currículo escolar, foram realizadas discussões no Grupo de Trabalho em Rede (GTR), oferecido aos professores da Rede Estadual do Paraná, realizado em 2011, no qual o referido grupo de trabalho revelou a grande importância de se trabalhar com o tema "sexualidade" em todas as disciplinas do currículo escolar, não apenas contemplado nas disciplinas Ciências e Biologia. Compreende-se que, sendo um trabalho integrado, o professor poderá aproveitar dentro do cotidiano escolar as inúmeras situações que aparecem e, dessa maneira, abrir um canal permanente com os educandos acerca das questões que envolvem a sexualidade. No entanto, isso não vem

acontecendo, pela oposição de professores que não aceitam tal envolvimento, por vários motivos, dentre eles por não se sentirem preparados.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná consta que o conteúdo “sexualidade”, nas últimas décadas, foi considerado um dos problemas sociais contemporâneos, tem sido incorporado ao currículo escolar, passando transversalmente por todas as disciplinas. Mesmo assim, ainda encontramos em alguns contextos escolares a dificuldade em tratar da temática, não como omissão, mas talvez por total falta de preparo ou até de receio diante um assunto por parte do professor.

Yokohama (2000 *apud* PARANÁ, 2000), menciona que a escola é um espaço privilegiado para o tratamento pedagógico do desafio contemporâneo sobre a sexualidade. E, sendo assim, cabe aos educadores propiciar oportunidades, através da utilização de diversas técnicas e metodologias, para que o educando possa construir seus valores básicos sobre sexualidade, solidariedade, justiça, igualdade, etc. Discutir acerca da sexualidade na escola nem sempre foi aceito por quem faz parte dela, porque muitos têm dificuldade em lidar com o assunto. Mas, com tantas dificuldades e barreiras, a sexualidade se expressa,

[...] no intervalo, entre as aulas, na hora do recreio, nos bilhetinhos, nas conversas paralelas durante as aulas, nas reações dos alunos diante do que está acontecendo enquanto se estuda Matemática, História, Português ou Geografia [...]. A sexualidade está lá na escola. Se a escola se omite, se não trabalha o assunto, está deixando que essa sexualidade continue a ser tratada só informalmente, pelo que acontece em casa, na rua, pelo que se recebe da mídia (EGYPTO, 2003, p.14).

Portanto, a escola é um espaço privilegiado para promover um trabalho pedagógico sistematizado acerca da temática em foco. Compreendemos que a educação sexual ocorre desde ao nascimento e é papel da família transmitir aos filhos seus valores. Sendo assim,

[...] seria muito importante que a família se dispusesse a buscar informações e reflexões sobre a sexualidade e a melhor forma de lidar com esses assuntos, pois é obrigação dos pais educar seus filhos para a vida e, por essa razão, eles não podem dar continuidade a uma educação dissociada, em que se valoriza o intelectual, o social, o espiritual, deixando-se de lado o afetivo-sexual. Evidenciar este assunto, como os outros, é respeitar o filho e é, ainda, prevenir tantos problemas que envolvem o sexo e a sexualidade nossa e de todos (MAISTRO, 2006, p. 43).

Algumas famílias têm dificuldade em discutir sexualidade com seus filhos, não têm também o domínio de como lidar adequadamente com a questão, uma vez que chegam de todos os lados informações e estímulos, seja da mídia, da roda de amigos e/ou de outros meios. Desta maneira, é de suma importância que a escola trabalhe sistematicamente a temática sobre a sexualidade, pois não compete só à família este papel. Figueiró (2007, p. 17) informa que “é tarefa essencial da família educar sexualmente seus filhos, ainda que, às vezes, aconteça de forma positiva, outras vezes, de forma negativa ou omissa” (2007, p. 17). Segundo a autora,

É direito do aluno conhecer sobre seu corpo e sobre a sexualidade. [...] ter oportunidades para pensar criticamente sobre todo o conjunto de valores e normas morais que a sociedade cria em torno da sexualidade e, a partir daí, poder formar sua própria opinião e estar devidamente preparado pra tomar decisões sobre sua vida sexual, com liberdade e responsabilidade. Isto implica num processo de construção da autonomia moral, em que se possibilita, ao aluno, construir seus próprios valores e ser sujeito de sua sexualidade (FIGUEIRÓ, 2007, p.27).

Para Egypto (2003) e Maistro (2006), a sexualidade deve ser tratada seriamente, ser entendida e debatida pelo jovem, sendo também discutida pela família e pela escola, pois, se o assunto permanecer à margem, se ficar em momentos eventuais, como em “palestras” ou fazer a “semana da sexualidade”, não traz maior significado na vida dos alunos, nem dá conta das suas necessidades. É importante fazer acontecer os debates regularmente. Neste sentido, Egypto (2003) considera;

[...] que esse trabalho pode ser feito também na área da saúde, em associações, clubes, igrejas. Mas a escola é um espaço onde as crianças e os adolescentes convivem por mais tempo. Então, é o melhor lugar que esse trabalho aconteça de forma regular. Porque também é importante continuar discutindo a questão da sexualidade, não só pelas dificuldades históricas que todos conhecemos (repressão, censura, discriminações de gênero, preconceitos), mas porque ainda hoje a desinformação é muito grande (2003, p. 17).

De acordo com Egypto (2003), a escola é um dos lugares onde se discute conhecimento, se produz diálogo e reflexão. É, portanto, um espaço privilegiado para tratar sobre sexualidade com crianças e adolescentes, pois cabe à escola a responsabilidade pela formação integral do aluno, incluindo a formação intelectual, moral e afetiva. É fundamental que a escola proporcione aos alunos

discussões o tempo todo sobre questões de seu interesse, que desenvolvam uma metodologia participativa, estimulando os alunos a pensar e dizer o que pensam sobre os assuntos que envolvam a sexualidade sem preconceitos e tabus, de maneira saudável, clara, objetiva e com responsabilidade.

Metodologia

Essa proposta foi desenvolvida durante as aulas de Ciências, História e Português, através de seis atividades:

Reflexão de um vídeo sobre a sexualidade na adolescência; 2. Conversação sobre a sexualidade em grupos; 3. Entrevista com pessoas mais experientes; 4. Filme sobre a Gravidez na Adolescência; 5. Dinâmica sobre a maternidade/paternidade precoce; 6. Leituras de textos sobre o tema;

Tais atividades foram realizadas com o objetivo de proporcionar o diálogo e a reflexão sobre a temática entre o educador e educando, para juntos compartilharem os conhecimentos adquiridos.

Desenvolvimento das atividades e análise dos dados

1ª atividade: A sexualidade na adolescência (vídeo)

Tempo duração: 02 aulas de 50 minutos

O vídeo “A Sexualidade na Adolescência”, disponibilizado pelas redes sociais, teve a intencionalidade de provocar o interesse pelo tema, como também propiciar aos adolescentes informações sobre o conteúdo que seria trabalhado no decorrer de nossos encontros, levando-os a refletir sobre as cenas apresentadas, que sugerem situações vivenciadas pelos adolescentes no seu dia a dia.

O conteúdo do vídeo sensibilizou alguns jovens, levando-os às lágrimas, devido à cena final que indicava como um feto reagia diante da provocação de um aborto. As reflexões e discussões sobre as cenas do vídeo foram muito relevantes nas três turmas trabalhadas na disciplina de Ciências, uma vez que os próprios alunos nos indicaram que o que leva os jovens a praticar o aborto são medos, dúvidas, angústias, insegurança e falta de apoio da família ou até incentivo da mesma a praticá-lo. Este fato é confirmado pelos estudos de Figueiró (2009a, p. 197), que explicita que caberá ao educador ouvir seus educandos sobre o que pensam, o que sentem, o que os aflige, o que os

angustiam. É que é muito importante também aprender a ver seus alunos, de forma que consiga perceber quando não se sentem bem, pois podem estar precisando de ajuda e de desabafar.

Considera-se que entender e discutir os questionamentos e reflexões dos adolescentes é fundamental para o amadurecimento e desenvolvimento de atitudes responsáveis.

2ª atividade: Conversando sobre sexualidade

Tempo duração: 3 aulas de 50 minutos

A atividade “Conversando sobre Sexualidade” teve como o objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos prévios sobre sexualidade e dar-lhes oportunidade de conversar a respeito, expondo suas ideias. Cada turma do nono ano, durante as aulas de língua portuguesa, foi dividida em pequenos grupos para responder por escrito as questões abaixo:

Qual a ideia dos jovens sobre a sexualidade? Você acha importante a existência do diálogo aberto entre os pais e filhos sobre sexualidade? Por quê? Você tem um diálogo aberto com os seus pais sobre a sua sexualidade? Para você, o que mais preocupa os seus pais em relação ao sexo? Os pais de hoje são os jovens que presenciaram e até participaram da revolução sexual. Em sua opinião, porque muitos deles ainda têm receio de falar sobre sexo? Você acha importante a imposição de limites de pais a seus filhos? Por quê?

Em seguida, sentados em círculo, foi realizada uma reflexão sobre cada questão apresentada. De cada grupo foi eleito um representante para expor as respostas, mas, em vários momentos, foram dados espaços para que os outros também pudessem emitir suas opiniões. Verificou-se que, através da atividade grupal, se sentiram mais à vontade para conversar a respeito da sexualidade. As reflexões trabalhadas com os alunos é uma forma de garantir espaços para que se expressem com liberdade e criatividade, respeitando as diferenças e a interação com o grupo. Figueiró (2007, p. 28), aponta que é essencial oportunizar discussões, reflexões, debates em grupo, com os colegas, coordenados por um educador, trabalhando as dúvidas, sentimentos, emoções, atitudes e valores. As respostas que obtivemos nesta atividade nos confirmam que, a maioria dos jovens não se preocupam em usar a camisinha como método de prevenção, apenas apontam o prazer, sem se preocupar com uma gravidez precoce ou IST. Eis algumas respostas:

SUJEITO 1- *Para muitos jovens a sexualidade representa apenas prazer e eles não pensam nas consequências quando não se previnem por meio de métodos anticoncepcionais.*

SUJEITO 2- Hoje em dia a sexualidade está sendo um assunto normal para os jovens.

SUJEITO 3- A sexualidade para os jovens se tornou uma coisa comum hoje em dia. Os jovens não têm consciência de esperar a hora certa para fazer sexo.

SUJEITO 4- Uns só pensam em transar, não ligam para a vida, fazem sexo antes da hora, engravidam antes da hora e começam a beber antes da hora.

SUJEITO 5- Poucos pensam em estudar, fazer sexo na idade certa e etc. (Contribuições da Turma 9º A).

SUJEITO 1- *Os meninos acham que sexo é tudo; já as meninas discordam, acham que tem que ter amor para fazer sexo.*

SUJEITO 2- Os jovens de hoje em dia não fazem mais sexo por amor e sim por prazer e alguns não querem assumir compromisso.

SUJEITO 3- Os jovens de hoje estão muitos apressados para a sexualidade.

SUJEITO 4- *Uma coisa normal, as pessoas de hoje em dia falam de sexo como se fosse uma coisa mais normal do mundo, mesmo sabendo as consequências ela continuam fazendo sexo sem usarem os meios de prevenção não pensa nas consequências, fazem sexo por diversão.* (Contribuições da Turma 9º B).

Estas respostas confirmam o que encontramos em documentos oficiais (BRASIL, 1997), que os jovens estão iniciando cada vez mais cedo as relações sexuais e, muitas vezes, como fruto da empolgação ou do momento, não fazem uso adequado dos métodos anticoncepcionais, e que caberia aos pais e educadores proporcionar e manter um canal aberto com os adolescentes para conversar sobre a vida sexual com responsabilidade, a fim de que o jovem reflita sobre as implicações de uma gravidez fora de hora e sem planejamento.

Quanto à existência do diálogo aberto entre pais e filhos sobre sexualidade, percebe-se que todos reconhecem a sua grande importância, mas também há um grande tabu em torno do assunto por parte de ambos em várias famílias; os adolescentes necessitam mais da presença de seus pais na educação de modo geral. Vejam-se, agora, algumas respostas referentes à questão:

SUJEITO 1- *Sim. Porque os pais não querem o mal para os filhos e eles nunca vão dar maus conselhos e neles podemos confiar.*

SUJEITO 2- *Sim, porque com o diálogo com os pais, os jovens vão ter mais responsabilidade no dia-a-dia.*

SUJEITO 3- Sim, porque nossos pais são mais experientes e é melhor os pais ensinarem do que aprendermos na rua de forma errada. (Contribuições da Turma 9º A).

SUJEITO 1- *Sim. Porque os pais devem conversar com os filhos para evitar uma gravidez indesejada.*

SUJEITO 2- Sim, porque a presença dos pais incentiva em muitas coisas, os pais são a base para os filhos.

SUJEITO 3- Acho, porque assim os filhos ficam sabendo das coisas antes de fazê-las, porque depois de feito não tem volta.

SUJEITO 4- *Nem sempre, pois às vezes os pais não entendem o lado e os pensamentos dos filhos, mas às vezes os pais, por terem mais experiências, podem orientar seus filhos sobre o assunto.* (Contribuições da Turma 9º B).

Os adolescentes pesquisados, na grande maioria, não mantêm um diálogo aberto com os pais sobre a sexualidade, pois relatam:

SUJEITO 1- *Eu não. Porque eu tenho muita vergonha de conversar sobre esse tipo de conversa com eles.*

SUJEITO 2- Não, ninguém do grupo.

SUJEITO 3- Sim.

SUJEITO 4- A maioria do nosso grupo não, apenas um.

SUJEITO 5- Eu não tenho diálogo, mais deveria ter. (Contribuições da Turma 9º A).

SUJEITO 1- Não, nenhuma pessoa do grupo tem diálogo com os pais sobre o assunto, pois tem medo de serem recriminados e não serem entendidos.

SUJEITO 2- *Mais ou menos, porque os filhos têm vergonha e também certos pais não dão abertura que os filhos precisam.*

SUJEITO 3- Não, porque nós temos vergonha de falar certas coisas.

SUJEITO 4- Sim, com a nossa mãe. (Contribuições da Turma 9º B).

Pode-se, assim, concluir que ainda nos dias de hoje, por parte de todos, existe realmente uma resistência no que se refere ao assunto sexualidade. É necessário quebrar tabus, buscando refletir sobre e também trabalhar com os pais. Os alunos responderam que em relação ao sexo, o que mais preocupa os seus pais é:

SUJEITO 1- Praticar o sexo antes do tempo, e a prevenção para não pegar doenças e ter filhos muito cedo.

SUJEITO 2- A gravidez indesejada e uso de preservativos.

SUJEITO 3- As amizades erradas, as bebidas alcoólicas, os bailes funk.
SUJEITO 4- Preocupa mais sobre a gravidez. (Contribuições da Turma 9º A).

SUJEITO 1- Medo de que o filho possa pegar alguma doença e engravidar, pensando até em aborto.

SUJEITO 2 - Engravidar, ter um filho novo.

SUJEITO 3- Ter um filho nessa idade ou pegar doença.

SUJEITO 4- *A relação sexual muito cedo na adolescência, transmissão de doenças e gravidez.*

SUJEITO 5- *Os nossos pais se preocupam mais que a gente engravide, pegue doenças e se envolva com a pessoa errada no tempo errado.* (Contribuições da Turma 9º B).

Mas também em relação à ausência dos pais na educação sexual de seus filhos, relatam que apresentam receio de falar sobre, porque:

SUJEITO 1- *Eles têm vergonha de falar sobre isso e medo de nos incentivar a ter relações sexuais muito cedo.*

SUJEITO 2- *Meus pais têm receio, mas é porque não foram educados para falarem sobre isso.*

SUJEITO 3- Porque eles querem que os filhos só tenham relação sexual quando forem mais velhos.

SUJEITO 4- Porque querem que aprendam só depois do casamento. (Contribuições da Turma 9º A).

SUJEITO 1- *Porque hoje o sexo é mais presente na vida dos jovens e antigamente os pais dos nossos pais não tinham diálogo com eles.*

SUJEITO 2- *Porque eles acham que, se abrindo com os filhos, nós ficaremos sabendo um pouquinho mais e poderemos praticar. Entendeu? Esse é o medo.*

SUJEITO 3- Por causa da vergonha e do medo dos pais.

SUJEITO 4- *Porque eles têm medo de acontecer com nós o que acontece com as outras meninas.*

SUJEITO 5- Por vergonha, por achar que ainda não é a hora, porque querem que a gente se case para depois perder a virgindade. (Contribuições da Turma 9º B).

Quanto ao fato dos pais imporem limites a seus filhos, os alunos responderam:

SUJEITO 1- *Sim. Para não deixarem os filhos muito soltos nas ruas e com más companhias, porque nas ruas a gente aprende tudo errado.*

SUJEITO 2- *Não, porque quanto mais puserem limites seus filhos vão querer fazer escondidos.*

SUJEITO 3- *Sim, limites sim. Só não podem deixar trancados dentro de casa porque todos querem sair e se divertir com os amigos, mas com certeza os pais têm que pôr limites.*

SUJEITO 4- *Sim, porque os jovens de hoje estão muitos assanhados. (Contribuições da Turma 9º A).*

SUJEITO 1- *Sim, pois às vezes pelos filhos não terem limites fazem besteiras e alguns atos sem pensar nas consequências.*

SUJEITO 2- *Sim, porque eles dão limites é para o nosso bem, porque eles já tiveram nossa idade, então eles sabem mais do que nós.*

SUJEITO 3- *Sim, acho porque na verdade eles só querem fazer o nosso bem, às vezes é chato, mas eu entendo que é importante para nós.*

SUJEITO 4- *Sim, porque se não tiverem limites eles vão fazer o que quiserem da vida. (Contribuições da Turma 9º B).*

Com base nos dados obtidos, podemos constatar que a maioria dos adolescentes pesquisados valoriza a educação que seus pais lhes dão, mas gostariam de tê-los mais presentes em suas vidas, principalmente nesta fase da adolescência, em que surgem dúvidas, medos, preocupações. Mas, ainda, há pais que não conversam com seus filhos sobre o que pensam a respeito de sexo. Para Maistro (2009, p.43), “a maioria dos pais não teve oportunidade de um contato maior com o tema sexualidade, não se sentindo, desse modo, aptos a lidarem com esse assunto junto aos filhos”, e que seria muito importante que a família se dispusesse a buscar informações e reflexões sobre a sexualidade e a melhor forma de lidar com esses assuntos.

Terceira atividade – extraclasse

Tempo duração: 3 dias para a realização da entrevista e 2 aulas de 50 minutos para o debate

Na aula de História foi sugerida uma entrevista com pessoas mais experientes, tais como pais ou avós, contendo as seguintes perguntas: Como vocês viviam sua sexualidade na adolescência? Como se comportavam? O que podia ou não fazer? Como era o namoro? O que era diferente da vida do adolescente de hoje?

Foi dado prazo de três dias para tal atividade e pedido para metade da turma entrevistar os avós e a outra metade, os pais e/ou tios, com o objetivo de proporcionar-lhes um contato mais íntimo com a família, conversar e refletir

sobre a vivência da sexualidade nas diferentes gerações e como se manifesta hoje entre os adolescentes.

Vários alunos deixaram de fazer a entrevista, houve alunos que não quiseram expor oralmente para todos os resultados de sua entrevista, achando que a intimidade da pessoa entrevistada não deveria ser revelada e/ou também pela timidez do aluno para expor. Mas vários alunos colaboraram e a discussão pôde ser realizada de forma participativa nas duas turmas do 9º ano. Nas turmas também foi sugerida uma conclusão por escrito. Eis algumas delas:

ALUNO 1- *“Antigamente as pessoas tinham uma visão diferente de hoje. Com a influência das religiões as pessoas respeitavam o que elas diziam, a religião católica dizia que não podia ter relações sexuais antes do casamento e outras regras a ser respeitadas. Hoje em dia muitas pessoas não respeitam as suas religiões e são influenciadas pela mídia, as drogas e outras pessoas. Hoje não tem muitas pessoas que tem consciência dos riscos”.*

ALUNO 2 – *“Na geração antiga o namoro era assim: os pais não permitiam que a menina dormisse na casa do namorado e não podia sair, quando saía não podia chegar muito tarde e hoje em dia as coisas já é diferente, hoje os jovens pode sair, antigamente os jovens tinham mais respeito e hoje em dia as meninas estão ficando grávida muito nova”.*

ALUNO 3 – *“Na época de nossos avós não se podia fazer sexo antes de se casar. Já na época de nossos pais isto estava começando a mudar e se podia fazer antes de se casar, mas com muito medo de que os pais soubessem. Já hoje as pessoas fazem sexo com 14 a 16 anos para frente e não estão nem ligando se alguém sabe”.*

ALUNO 4 – *“Foi bom saber que nossos pais tinham outro jeito de namorar. Meus pais ensinaram a não fazer sexo antes da hora”.*

ALUNO 5 – *“Antigamente era tudo mais sério, os filhos tinham também mais respeito e raro engravidava as meninas novas. Já hoje as meninas, (até crianças) engravidam... E os adolescentes são muito precipitados hoje em dia”.*

ALUNO 6 – *“Antigamente havia mais respeito e hoje em dia não”.*

ALUNO 7 – *“Antigamente os outros tinham medo dos pais e respeitavam muito e não “ficavam” e agora até tem filhos e isso eu acho uma irresponsabilidade”.*

ALUNO 8 – *“Antigamente a sexualidade era vivida sem instrução e hoje é mais fácil encontrar essas informações. O namoro antigamente era escondido dos pais. Hoje esconde dos pais também, só que com mais responsabilidades”.*

ALUNO 9 – *“Na geração da minha avó era diferente, não é igual hoje em dia que o povo faz sexo por diversão”.*

ALUNO 10 – *“Era vivida com calma e respeito para com os pais e hoje em dia é tudo diferente, muitas mulheres engravidam cedo demais e por isso abortam!”*

ALUNO 11 – *“Na geração da minha avó o fato da sexualidade na adolescência praticamente não existia, o namoro era bem rigoroso não podia se beijar antes do*

casamento, para passear só acompanhado com uma pessoa mais velha, tinha famílias que só permitiam pegar na mão do seu namorado (a), outras famílias nem isso permitiam, outras ainda escolhiam os noivos para as noivas. Já na nossa geração as coisas estão totalmente diferentes, a gente vê meninas com 13, 14 anos já grávidas e com o pai não querendo assumir e fugindo da responsabilidade, outras pessoas pegando doenças por não se proteger na hora da relação e os jovens já podem passear a noite livremente. Poucas famílias vivem do modo antigo ainda, por isso vemos várias jovens iniciando a sua vida sexual mais cedo”.

ALUNO 12 – “Na geração da minha avó era diferente de hoje, não podia pegar na mão e nem beijar, só depois do casamento e na geração dos meus pais era diferente podia pegar na mão e beijar, mais fazer sexo depois do casamento”.

A maioria dos alunos se mostrou muito entusiasmados e interessados com a entrevista realizada, pois se pôde perceber uma maior aproximação com os pais e/ou avós. Também foi uma oportunidade para manter um diálogo com os pais e/ou avós e fazer uma relação entre os comportamentos sexuais de antigamente com os da atualidade. A entrevista com as pessoas mais experientes é uma forma de reflexão fantástica, pois a sexualidade é uma construção cultural, social, que influencia pensamentos, sentimentos e interações.

Acredita-se que, ao trabalharmos o tema sexualidade envolvendo a família de forma direta ou indiretamente, estamos colaborando com os pais para que se sintam mais à vontade para conversar com os filhos sobre esse assunto. A sexualidade é um tema polêmico. Quando se trata do assunto percebe-se que alguns não se sentem à vontade para expor suas ideias e opiniões, com receio das atitudes que seus colegas poderão ter e também por timidez. Por isso, além das discussões, algumas atividades escritas ao serem utilizadas, facilitam para alguns expressarem sem receio suas opiniões e inclusive suas dúvidas.

Quarta atividade: Gravidez na adolescência

Tempo: 3 aulas de 50 minutos para assistir o filme e 1 aula para o debate

Para trabalhar o assunto sobre “Gravidez na Adolescência”, primeiramente foi passado o filme “Juno”¹. Tal filme foi passado durante as aulas de história. O objetivo da atividade foi refletir sobre o que o filme trás como mensagem para a vida das pessoas, estabelecendo relações com o cotidiano, e conscientizar os adolescentes de que uma gravidez precoce altera os planos de vida, os sonhos e a estrutura familiar. Os jovens deveriam responder à seguinte pergunta: “O

¹ Juno. Dir. Jason Reitman; Prod. Fox Searchlight Picture - Canadense-americano; 2007. Disponível em <http://www.cinepop.com.br/filmes/juno/htm>. Acesso em: 10 jul.2013.

que o filme trouxe como mensagem para sua vida?”, e alguns alunos relataram escrevendo:

ALUNO 1- *Que não devemos fazer sexo sem proteção para não sermos pai ou mãe muito cedo.*

ALUNO 2- Não devemos ter filho cedo, porque a gente não tem responsabilidade.

ALUNO 3- *Não ter relação sexual na adolescência.*

ALUNO 4- Que devemos cuidar da criança e não abandonar. (Contribuições da Turma 9º A).

ALUNO 1- *Que nós adolescentes temos que nos conscientizar em relação ao sexo.*

ALUNO 2- Não engravidar nova porque a pessoa nova não está preparada para cuidar de um bebê.

ALUNO 3- Que não pode transar sem camisinha, para prevenir de se ter filhos. (Contribuições da Turma 9º B).

A reflexão sobre a história do filme foi muito importante para que os alunos pudessem questionar sobre as mudanças que ocorrem com o seu corpo e comportamento. Assim, entendeu-se que é de suma importância o trabalho da temática sobre sexualidade na escola, pois uma grande parte dos adolescentes não dialoga com seus pais ou responsáveis, pelo fato de permanecerem o dia todo distantes por conta do trabalho e, portanto, poderem sofrer a influência de colegas na escola e/ou na rua, ou a própria situação familiar que levam no dia a dia faz com que muitos busquem a promiscuidade e prostituição, ocorrendo como consequência uma gravidez precoce ou até infecções sexualmente transmissíveis (ISTs).

Segundo Maistro (2009), discutir sobre os mais diversos assuntos que remetem à sexualidade desmistifica-os e permite que dúvidas sejam sanadas, valorizando o presente e apostando no futuro.

Quinta atividade: Dinâmica Cuidando do Ninho

Tempo: 1 aula para a preparação, 7 dias para a realização e 2 aulas para o debate

A dinâmica “Cuidando do Ninho” foi retirada do Manual do Multiplicador: adolescente (1997, p. 48), com o objetivo de trabalhar com o grupo dos oitavos anos questões relacionadas com a maternidade/paternidade precoce e com a responsabilidade de suas ações. Primeiramente, os alunos foram estimulados para preparar seu “bebê-ovo”, personalizando-o, pintando

um rosto e fazendo-lhe um ninho para representar seu bercinho. Depois, foram orientados para cuidar deste ovo como se fosse um filho, pelo prazo de uma semana, com o compromisso de levarem seu “bebê-ovo” a todos os lugares que fossem, anotando os depoimentos, as histórias ocorridas com o “bebê” e com o participante. A dinâmica foi bem aceita pela maioria dos alunos que prepararam com muito entusiasmo e carinho seu “bebê-ovo”, principalmente as meninas que o enfeitaram bastante. Houve comentários na escola, pois algumas meninas passearam com seu “bebê-ovo” pelo pátio durante o intervalo do recreio e trazendo-o no outro dia para a escola.

Alguns ovos foram quebrados no dia da preparação, outros durante o prazo estipulado para a realização da atividade, e, no dia marcado pelo professor, levaram os “bebês-ovo” juntamente com o relatório, que foi entregue ao professor. Iniciou-se uma discussão, em que relataram sobre: Que dificuldades encontraram durante o processo? Como o “bebê-ovo” interferiu na vida deles? Quais sentimentos surgiram? Como interpretaram as quebras dos ovos? Que aprendizado resultou dessa dinâmica? O resultado esperado foi de terem vivenciado o sentimento de responsabilidade que envolve a maternidade/paternidade precoce e o cuidado com os filhos. Cada participante apresentou para os colegas sua experiência vivenciada, e através deste diálogo, houve uma maior integração do grupo, pois puderam expressar seus sentimentos e emoções. Desta atividade, os alunos chegaram à conclusão que *serem pais nesta idade não é fácil, pois é uma grande responsabilidade, também podem ter várias complicações na gravidez, a mãe e a criança podem correr risco de vida. Ser pais na adolescência atrapalharia os seus estudos, e também é necessário usar preservativo para se prevenir da gravidez precoce e IST.*

Na fase da adolescência, surge, muitas vezes, um problema sério em nosso país: a gravidez precoce, assunto que merece ser mais trabalhado nas escolas com nossos adolescentes, pois estão iniciando muito cedo sua vida sexual e nem sempre fazem uso da prevenção, corroborando com as pesquisas de Pires (2002), que informa que a falta de informações e de acesso aos métodos anticoncepcionais, a insegurança, os mitos, a falta de instrução e o desajuste familiar são alguns dos fatores que contribuem para o aumento da gravidez não planejada entre os jovens. Na turma do oitavo ano A de Ciências, ocorreu o interesse em apresentar trabalhos relacionados com a “gravidez na adolescência”, em que produziram vídeos e cartazes. Tal envolvimento se deu devido ao fato de uma das alunas, e de uma irmã de outra aluna, ambas com 14 anos, estarem grávidas. Através desta participação, principalmente por parte das meninas, promoveram reflexões muito satisfatórias a respeito do assunto, tornando, assim, uma aprendizagem significativa.

Sexta atividade: leituras de textos

Tempo: 5 aulas de 50 minutos

Outra atividade desenvolvida pelos alunos dos nonos anos, durante as aulas de língua portuguesa, foi à leitura de diversos textos xerocados e relacionados ao tema sexualidade, com o objetivo de informá-los sobre o tema a serem discutidos, à medida que surgissem dúvidas. Também houve momentos em que os alunos escreveram uma mensagem da leitura para que, desta forma, pudessem expressar seus pensamentos. Diante de todas as atividades realizadas, os adolescentes foram estimulados a participar das discussões. A maioria pôde expressar suas ideias, medos, anseios e dúvidas no que se refere à sexualidade. Ao educador coube oportunizar dentro dos espaços escolares uma aproximação entre os envolvidos, problematizando e facilitando as discussões entre os alunos, ajudando-os a amadurecer suas opiniões e incentivando-os a buscar esclarecimentos que enriquecessem a construção do conhecimento.

Considerações Finais

As atividades aqui propostas foram conduzidas de forma satisfatória, concluindo que os adolescentes envolvidos demonstraram muito interesse durante o desenvolvimento das atividades propostas, tornando-se críticos e conscientes em relação à prevenção de uma gravidez na adolescência. Também houve uma grande interação entre eles próprios e o professor. A educação sexual é de responsabilidade da família e da escola. É papel da família, transmitir aos filhos certos valores, mas a escola deve desenvolver seu papel nesta educação, por ser considerada como espaço privilegiado para fazer acontecer um trabalho pedagógico com nossos adolescentes sobre a sexualidade.

Quanto aos resultados obtidos, percebe-se que os alunos têm muitos anseios e que, realmente, é necessário refletir com eles sobre a temática, pois o assunto é de extrema importância, uma vez que grande parte dos pais não dialoga com seus filhos sobre sexualidade, porque não têm tempo e/ou se sentem envergonhados. Falar sobre sexualidade, ainda hoje, causa constrangimento para várias pessoas. Na escola, muitas vezes também o enfoque é apenas biológico, pois tal discussão nem sempre foi aceita por quem faz parte dela, porque muitos têm dificuldade em lidar com o assunto.

Através dos questionamentos realizados com os alunos, constata-se que uma grande parte deles não mantém um diálogo aberto com os pais sobre a sexualidade. Alguns apresentam medo para chegar até os pais para perguntar-

lhes algo relacionado à sexualidade e também alguns se apresentam tímidos.

As aulas sobre sexualidade revelaram-se marcantes para os alunos, tornando-se prazerosas, pois é por meio delas que tiram suas dúvidas, obtendo informações corretas. Desta forma, as reflexões e diálogos proporcionados dentro da escola são de grande importância para que promova a saúde e o bem-estar das crianças e adolescentes. Portanto, consideramos que esse trabalho proporcionou aos adolescentes conhecimentos necessários sobre a temática, levando-os a refletirem sobre sua própria sexualidade e obtendo um amadurecimento e desenvolvimento de atitudes responsáveis.

Referências

- BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual do Multiplicador: adolescente*. Brasília, 1997.
- EGYPTO, A. C. (Org.). *Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. Sexualidade e afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: _____. (Org.). *Educação Sexual: em busca mudanças*. Londrina: UEL, 2009a. p. 187-208.
- _____. A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In: _____. (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009b. p. 63-103.
- _____. *Homossexualidade e educação sexual: construindo o respeito à diversidade*. Londrina: UEL, 2007.
- MAISTRO, V. I. A. *Projetos de Orientação Sexual na Escola: seus limites e suas possibilidades*. 2006. Disponível em: http://www2.uel.br/cce/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Virginia_Iara_Andrade_Maistro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2011.
- _____. Desafios para a elaboração de projetos de educação sexual na escola. In: FIGUEIRÓ, M. N. D. (Org.). *Educação sexual: em busca de mudanças*. Londrina: UEL, 2009, p. 35-62.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – Ciências*. Curitiba, 2008.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. *Sexualidade*. Curitiba: SEED-PR, 2009. (Cadernos Temáticos da Diversidade).

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. *Cadernos temáticos dos desafios educacionais contemporâneos, 2. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos*. Curitiba, 2008b.

PIRES, Cristina do Valle G.; GANDRA, Fernanda Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. *O dia-a-dia do professor: adolescência, afetividade, sexualidade e drogas*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Fapi, 2002. V. 3.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO¹

Beatriz Carmo Lima de Aguiar²

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto³

Introdução

Este artigo se propõe a refletir sobre a apropriação da leitura e escrita sob a perspectiva de alguns sujeitos que participam do PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. A pesquisa teve como objetivos tanto fazer uma sondagem dos conhecimentos dos professores acerca da alfabetização e do ensino da linguagem escrita e a possibilidade de aprofundamento de estudos de temas decorrentes como compreender a contribuição da disciplina de Alfabetização para a formação e atuação dos docentes em sala de aula. Refletir sobre a apropriação da leitura e escrita é algo desafiante e necessário, pois entendemos ser este um fenômeno cultural complexo. Pensamos que na sala de aula, é preciso envolver as crianças de modo que elas sintam a necessidade de escrever no seu cotidiano e que encontrem motivos reais para exercitar a sua capacidade de expressão por meio dos textos escritos. O trabalho a ser realizado nas salas de alfabetização, não deve ter a sua gênese no codificar e decodificar e sim nas práticas reais de leitura e escrita desses alunos, entendendo a língua como viva e dinâmica. É necessário pensar na responsabilidade que temos na formação de crianças leitoras e produtoras de textos. Os resultados apontam para a preocupação dos professores com métodos e técnicas de alfabetização, e o reconhecimento da importância da utilização dos jogos e atividades lúdicas nas salas de alfabetização.

Refletir sobre a apropriação da leitura e da escrita é algo desafiante e ao mesmo tempo necessário. Tal apropriação é um fenômeno complexo para os alunos que estão no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e envolve as concepções dos professores a respeito do que é alfabetizar. Ao longo deste texto, comentaremos sobre o conceito de alfabetização de alguns professores da

¹ Artigo apresentado no XI Congresso Nacional de Educação- Educere, 2013. PUC/PR. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8614_4891.pdf. Acesso em: 21 mar.2014. Setembro de 2013, p.11439-11450.

² Pedagoga. Doutoranda em Educação pela UNESP – Campus Marília. Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Contato: biaguiar@uel.br

³ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Didática da FFC – UNESP - Campus Marília. Contato: cynthiaunespmarilia@gmail.com

escola básica, mas antes disso abordaremos nossa aceção a respeito da cultura escrita. Observamos que antes de ser matriculada no Ensino Fundamental a criança já convive com uma cultura escrita, de alguma maneira, já reflete sobre o que é ler e escrever e sobre a importância desses elementos na sociedade e na cultura. Sendo assim, pode-se afirmar que esta criança não pede autorização para uma instituição escolar para pensar no ler e escrever, ela já o faz como sujeito capaz, inserido desde a mais tenra idade no mundo letrado. Nesse contexto, o processo de apropriação da linguagem escrita surge como um momento de extrema relevância na formação do indivíduo. Da afirmação de Luria (1988, p.143), psicólogo russo preocupado com este momento ímpar do desenvolvimento de uma das qualidades humanas na criança, senão a mais complexa, a capacidade de escrever e ler, em seu célebre ensaio sobre a pré-história da escrita, retiramos esta certeza, pois,

[...] A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis na mão e lhe mostra como formar letras [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 1988, p. 143).

Ao observarmos as crianças em situações informais e/ou naquelas sistematizadas pelas ações de ensino estabelecidas no ambiente escolar, tanto pela condição de mães, como na de professoras formadoras em projetos de extensão, e/ou como supervisoras de estágios em cursos de Pedagogia, em que nos encontramos, depreendemos das atitudes analisadas o quanto não somente convivem com diferentes suportes e gêneros discursivos da cultura escrita em seu cotidiano, como vão paulatinamente pelo manuseio, contato, exploração, experimentação de diferentes objetos da cultura humana escrita a elas ofertados, apropriando-se de modos e princípios da atitude de leitoras e produtoras de textos. Tal convívio e exploração se concretiza na sua realidade pelo contato com livros, jornais, gibis, revistas, encartes, rótulos de produtos, dentre outros. Desse modo, nos primeiros anos de vida a criança aprende e se apropria de meios que a preparam para o caminho do aprendizado da escrita (LURIA, 1988, p. 143). Nessa mesma perspectiva, Jolibert (1994) aponta que,

as crianças não tem esperado por nós para questionarem livremente o escrito: na rua, em casa, até na escola, elas dedicam muito tempo em avançar hipóteses de sentido sobre os cartazes, as vitrinas das lojas, as prateleiras dos supermercados, as embalagens dos produtos alimentícios, os jornais, as

histórias em quadrinhos, as obras de literatura infantil, etc. Elas fazem isso a partir de indícios que vão desde ilustrações até o formato e a cor, passando, entre outros, pelas palavras e que, de todo modo, estão muito ligados ao contexto no qual tais escritos são encontrados (JOLIBERT, 1994, p. 44).

Apesar do contato e acesso a esse bem da cultura humana, a linguagem escrita, há aquelas crianças, devido às condições de vida e educação pregressas, que ao entrar no Ensino Fundamental, não compreendem o que a escrita representa. Como escrevemos? Para quem escrevemos? Para quê? Ou seja, muitas não entendem a função social da escrita. Por isso, compreender este momento do aprendizado da linguagem escrita e de como se processa na/para a criança, aprendiz de atitudes e modos de ler e escrever, torna-se essencial ao professor quer em sua formação inicial, quer em sua formação continuada. Assim, para buscarmos refletir sobre *afinal o que é escrita?*, novamente nos apoiamos em Luria (1988), posto trazer com clareza a essencialidade desta conceituação em sua função de comunicação e registro. Diz o autor:

[..] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. [...]. A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional das linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos. Exemplo de escritas floreadas, enfeitadas, pictográficas mostram quão variados podem ser os itens arrolados como auxílios para a retenção e a transmissão das ideias, conceitos e relações (LURIA, 1988, p. 144 -146).

Vygotsky, maior expoente do grupo de estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, em suas pesquisas sobre o psiquismo infantil, traz como a grande lei do desenvolvimento humano a internalização das qualidades humanas, por meio primeiro das relações interpessoais, que, no futuro, se transformam em intrapsíquicas, uma vez que o movimento da história só se torna possível com a apropriação pelas gerações mais novas das aquisições da cultura humana produzidas pelas precedentes. O que torna o processo educativo essencial, pois que quanto mais a humanidade progride e desenvolve processos de intervenção sobre a natureza e sobre as relações entre os homens, como é o caso do aparecimento da escrita, mais rica se torna a prática social e histórica. Assim, podemos concordar com o autor que é preciso que a “linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança” (VYGOTSKI, 2000, p. 185). O autor ainda assevera:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade (VYGOTSKI, 2000, p. 185, tradução nossa).

Na sequência, após as reflexões iniciais, o desenvolvimento da pesquisa.

Desenvolvimento

O PARFOR é um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “implantado pela CAPES em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES)” (CAPES, 2012). Com o objetivo de garantir que os professores que atuam na rede pública de educação básica adquiram a “formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício” (CAPES, 2012). São oferecidos os seguintes tipos de cursos:

Primeira licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior; Segunda licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica, há pelo menos três anos, em área distinta da sua formação inicial; Formação pedagógica – para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica (CAPES, 2012, s/p).

Diante da experiência com a disciplina de Alfabetização nas três categorias acima esboçadas, o que demonstra a heterogeneidade do grupo atendido este texto fruto de pesquisa realizada em uma das turmas do PARFOR, traz como resultados o produto da análise de 32 depoentes, na condição de estudantes do curso de Pedagogia/PARFOR oferecido por uma Universidade Estadual do Paraná. Todos são professores concursados que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em alguns municípios do Norte do Paraná. Vale esclarecer que fizeram a graduação semi-presencial em Pedagogia, no entanto, mesmo concluindo o curso, não puderam ter acesso ao diploma, pois não era reconhecido pelo MEC. Ressaltamos que as condições oferecidas para que os professores frequentem o PARFOR não são as mais favoráveis, pois não têm um afastamento parcial e/ou integral de suas funções para se

dedicar aos estudos. Desse modo, as disciplinas complementares são ofertadas nas terças-feiras à noite, aos sábados nos períodos matutino e vespertino, em feriados e durante as férias de julho e dezembro. Observa-se, a cada aula de Alfabetização ministrada, o esforço desse grupo para melhorar a sua formação e garantir também o emprego conquistado por meio de concurso público.

Procedimentos metodológicos

Foram elaborados três questionários como instrumento para realizar a coleta e geração de dados sobre as percepções dos professores de educação básica sobre o conceito de alfabetização. Elegeu-se um número aleatório para cada sujeito a fim de garantir o sigilo das informações. O questionário 1 foi aplicado para 29 professores no mês de março de 2012, no primeiro dia de aula da disciplina de Alfabetização. No roteiro duas perguntas foram apresentadas:

“O que você sabe sobre alfabetização?” e
“O que você gostaria de saber?”

O questionário 2 foi aplicado no início de junho de 2012 na penúltima aula da disciplina de Alfabetização. Todos os sujeitos (trinta e dois ao todo) responderam. O objetivo foi saber o que eles pensavam sobre o ensino da linguagem escrita. O roteiro foi baseado em dois questionamentos: Com base nas discussões durante as aulas e nas leituras dos textos apresentados, responda:

Como trabalhar a alfabetização com sentido e significado para as crianças do 1º e 2º anos? Explique e descreva alguns exemplos.

“Ensina-mos as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1995, p.183). Comente este trecho.

O questionário 3 foi aplicado no último dia de aula, no final de junho de 2012. Ele foi respondido por 30 professores e outros dois sujeitos estavam ausentes. O objetivo foi verificar a contribuição da disciplina para a formação e atuação docentes, sendo a questão norteadora: Qual a avaliação que você faz da disciplina de Alfabetização?

Análise dos dados

Estabeleceram-se algumas categorias de análise para o tratamento dos dados. Buscou-se ser o mais fiel possível na transposição das falas dos

professores para este texto. Na questão referente ao que eles sabem sobre a alfabetização, alguns temas/categorias são recorrentes e vamos refletir apenas sobre alguns deles devido ao espaço destinado a este texto, os quais são: (1) a alfabetização como processo de codificar e decodificar os símbolos; (2) a alfabetização como elemento importante da cultura; (3) a alfabetização ligada à compreensão da função social da leitura e da escrita; e (4) a alfabetização como uma forma de comunicação entre as pessoas. A seguir, se fará o esforço de comentar e analisar as respostas dos sujeitos. Na categoria da alfabetização como forma de comunicação entre as pessoas, o sujeito 1 afirmou: “A alfabetização é o momento em que a pessoa consegue associar a relação entre um objeto e o registro do mesmo. É perceber a possibilidade de se comunicar através da leitura e da escrita”. Essa resposta vem ao encontro das explicitadas por mais três sujeitos. “Com a alfabetização a criança vai descobrindo nas letras uma maneira de ver o mundo, de se comunicar” (Sujeito 12). A criança deve “aprender os símbolos que nos rodeiam, depois e dependendo da idade, a leitura passa a ser dos símbolos gráficos (alfabeto/ palavras) que são necessários para nos comunicar e sermos entendidos” (Sujeito 25). “Alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende a usar a palavra escrita e a leitura para se comunicar e para se apropriar das informações. Ela vai utilizar um código específico para fazer isto” (Sujeito 28). Parece algo simples, mas nem todas as crianças que estão nas salas do 1º ano já compreenderam que a alfabetização deve cumprir esta função de elemento para a comunicação entre os seres humanos. Sabemos que os sujeitos sociais, culturais e históricos estão a todo o momento se comunicando por meio da leitura e da escrita. No entanto,

[...] é preciso também fazer os alunos compreenderem que a escrita é uma prática linguística e social e não uma prática privada. A escrita é concebida, então, como uma ferramenta reflexiva que permite a expansão do sentido, mas também como uma ferramenta de socialização e de comunicação, o que impõe o compartilhamento da norma (BUCHETON, 2002, p. 58, tradução nossa).

Nesse contexto, ao se falar sobre escrita, prática linguística, leitura e uso correto das normas da língua materna, cabe o questionamento: o que é a língua? Bakhtin define a língua como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (BAKHTIN, 1990, p. 17). A língua é, portanto, “um fato social, sendo que sua existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 1990, p. 14). Todo ser humano tem a necessidade de se comunicar e tal processo

acontece por meio de gestos, imagens, desenhos e representações gráficas. Outra categoria de análise detectada foi à alfabetização vinculada à função social da leitura e da escrita e como elemento da cultura. Para o sujeito 10, *Alfabetização é propiciar à criança, ou melhor, à pessoa um conhecimento que a torna capaz de compreender a função social da escrita e utilizá-la (a escrita) no seu dia a dia de acordo com suas necessidades. Pode ser entendido também como um processo pelo qual o sujeito integra a cultura letrada*. Para o sujeito 20, a alfabetização acontece quando *“a pessoa se apropria do mundo letrado, dos números, percebe a necessidade dessa função social, cultural, pedagógica da leitura e da escrita”*.

Desse modo, o ensino da escrita não pode ser considerado apenas como o domínio de uma técnica, mas “a escrita precisa ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social” (MELLO, 2006, p.183). Como o professor pode fazer isso? Entendemos que a criança deve ser colocada desde muito cedo em contato com os mais diversos tipos de texto escrito. Ela deve ser estimulada também, a falar, relatar, desenvolver a sua oralidade. Comprendemos que o desenvolvimento da linguagem oral influencia de modo central a apropriação da linguagem escrita, pois inicialmente a criança relata os fatos e organiza o seu pensamento para poder se expressar. Depois ela é incentivada a registrar os seus relatos, vivências e observações por meio do desenho e da escrita. Logo ela compreende que tanto a leitura, quanto à escrita tem uma função social entre os seus pares. Dominar este código e este sistema de representação exige muito esforço da criança. O professor deve ter um olhar atento para as estratégias de alfabetização que utiliza no seu cotidiano. Em muitas situações ele exige algo da criança que ela não compreende ou está aquém do que pode desenvolver no momento. De acordo com Miller e Mello (2008),

Esse treino de “escrita”, num momento em que a criança não está ainda preparada para essa aprendizagem, torna-se lento e demorado, exige um esforço enorme da criança e, por isso, acaba por tomar a maior parte do seu tempo na escola. Além disso, na maior parte das vezes, acaba sendo uma experiência de fracasso para a criança, pois em geral ela não cumpre a expectativa da professora que é inadequada para a idade da criança [...] (2008, p.02).

No contato com os professores do 1º e 2º anos nas escolas do Ensino Fundamental, observou-se em muitos momentos que o relevante neste processo é codificar e decodificar; a alfabetização se torna um momento de ensinar letras, sílabas, palavras e depois textos, nesta ordem. O professor, ao

partir dessa perspectiva, não trabalha com a língua que está em movimento, com a língua viva, utilizada pelos sujeitos no cotidiano, mas lida apenas com o treino de escrita. Esse aspecto fica claro em algumas falas dos professores do PARFOR ao conceituar a alfabetização, entendendo-a apenas como processo de codificar e decodificar. Para o sujeito 15, *“alfabetização é o processo de aquisição das habilidades do ato de ler e escrever, decodificar letras, sílabas, palavras e interpretar informações contidas no texto”*. Para o sujeito 18, *“alfabetização é levar o aluno a identificar os símbolos da escrita, o que significa cada símbolo (letras), como são formadas, a partir da junção desses símbolos (letras-vogais e consoantes)*. O sujeito 19 afirma: *“alfabetização, para mim, é o aprender a ler e escrever, conhecer as letras, formar as sílabas, seus sons e formar palavras, frases...”* Para o sujeito 29, *“alfabetização é levar a criança a decodificar o significado, o som de cada letra*.

Pensa-se que a apropriação da leitura e escrita não deve ter a sua gênese no codificar e decodificar e sim nas práticas reais de leitura e escrita desses sujeitos que estão todos os dias conosco nas escolas. Tais sujeitos não devem ser passivos nesse processo de apropriação, pois a língua não se transmite para os indivíduos; eles “não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1990, p.108). Desse modo, nos processos comunicativos as pessoas sempre se dirigem a alguém por meio da oralidade e dos textos escritos. Assim, “toda a compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Esta seria uma forma de apresentar a língua para o aluno, como elemento de comunicação real, de modo que este poderia compreender que sempre se dirige ao outro por meio do seu texto escrito e este outro deve ter uma atitude de responder, dialogar com o que ele produziu por meio do texto. Quando se escreve, está em jogo produzir um sentido para o escrito e para o leitor. Como afirma Miller (2003, p. 10),

Partimos do pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação humana, pela qual os interlocutores constituem-se como sujeitos ativos de um processo em que realizam trocas verbais, constroem sentidos e influenciam-se mutuamente.

Na questão referente ao que o professor gostaria de saber sobre alfabetização, os temas mais apresentados foram o desejo de conhecer métodos de alfabetização, bem como técnicas e instrumentos para alfabetizar. Tais respostas causaram certa surpresa, pois há ainda por parte dos professores pesquisados uma considerável preocupação com os métodos. Entendemos que esse é apenas um dos elementos que compõem o processo da alfabetização. O

sujeito 2 afirmou: *“hoje sabemos que para que o sujeito se aproprie do conhecimento formal, principalmente na área da alfabetização, está disponibilizado (sic) várias técnicas e recursos e instrumentos que ajudarão principalmente a sanar dificuldades de aprendizagem, gostaria de me aprofundar nesse assunto”*. Os sujeitos 6 e 25 disseram: *“quero saber mais sobre métodos, sobre os que condizem mais com a nossa realidade”*. O sujeito 9 gostaria *“de saber diferentes técnicas para uso no dia a dia de sala de aula”*. O sujeito 18 disse: *“preciso aprender mais sobre métodos”*. O sujeito 21 afirmou que *“gostaria de saber a melhor maneira, o melhor método, para que a alfabetização seja um momento prazeroso para os alunos e também para o professor”*.

Cabe aqui o seguinte questionamento: ao se preocupar tanto com técnicas e métodos, será que esses professores conseguem trabalhar com a apropriação da leitura e da escrita como um elemento cultural complexo? No tocante ao questionário 2, os professores refletiram sobre a questão de como trabalhar com a alfabetização com sentido e significado. Esse instrumento foi respondido por duplas. Elegeram-se números aleatórios para não identificar os participantes. Os sujeitos 1 e 2 responderam: *“direcionando seu trabalho de alfabetização, mostrando ao aluno a importância da escrita e da leitura e onde ela é utilizada na sociedade [...] trabalhando a escrita nas suas diferentes funções [...] o professor pode mostrar que a escrita pode ser usada como organização através de crachás, rótulos, placas; pode também comunicar através de cartas, bilhetes, jornais, convites”*. Os sujeitos 7 e 8 afirmaram que *“a criança que conhece a função social da escrita, encontra significado nas letras e sabe que seguindo certas ordem/regras, que ainda vai dominar, será capaz de construir e/ou decifrar pedaços de palavras (sílabas), frases e textos. No momento que isso começa a acontecer, é de suma importância que a criança tenha contato com palavras, frases e textos que estejam relacionados com a sua vivência, sua realidade” [...] “a criança percebe que as coisas, o pensamento pode ser representado de diferentes maneiras e o uso das letras é uma delas”*.

Ao comentar as respostas dos sujeitos acima, pensou-se que o ensino da leitura e escrita com sentido e significado para a criança, está ligado à necessidade que ela tem de se expressar por esses meios. Como aponta Vigotsky (2000, p. 201) *“mas o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. [...] a criança deve sentir a necessidade de ler e escrever”*. Há um desinteresse pela escrita por parte de crianças do 1º e 2º anos e inferimos que isso pode estar acontecendo pela falta de sentido das atividades que elas realizam na escola. Muitas atividades são artificiais, desprovidas de sentido, sem qualquer relação com a realidade dos alunos ou com seus interesses pessoais. Acredita-se que,

A escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Somente assim estaremos seguros de que se desenvolverá na criança não como um hábito de suas mãos e dedos, mas sim como um tipo realmente novo e complexo da linguagem (VIGOTSKI, 2000, p. 201, tradução nossa).

As afirmações dos sujeitos 5 e 6 são, então, interessantes: *“o processo de alfabetização muitas vezes é desenvolvido pela criança diante de sofrimento, pois a mesma não entende o porquê de ler, escrever se não é seu desejo e sim uma obrigação no ambiente escolar colocada pelos adultos”*. Nessa perspectiva, *“o ensino da linguagem escrita se baseia em uma aprendizagem artificial que exige enorme atenção e esforço por parte do professor e da criança. Sendo que a linguagem viva passa para um plano posterior”* (VYGOSTKY, 2000, p. 183).

Quanto ao questionário 3, o ponto central foi a avaliação que os professores fizeram da disciplina de alfabetização. Para alguns a disciplina é fundamental para a sua formação como pedagogo. É o que disseram os seguintes entrevistados: sujeito 8: *“a disciplina de alfabetização é de grande importância para meu crescimento profissional”*. Sujeito 7: *“a disciplina é extremamente importante, indispensável para a nossa formação”*. Sujeito 2: *“a disciplina de alfabetização é importantíssima no curso de Pedagogia; alfabetização é a gênese da aprendizagem”*. Alguns professores relatam a contribuição dos jogos para o processo de alfabetização e a importância de aprender a construí-los no percurso da disciplina. O sujeito 7 afirma que *“os materiais confeccionados foram extremamente proveitosos para a utilização na nossa prática”*. Os sujeitos 3, 4 e 6 dizem: *“aprendemos com a elaboração dos jogos, meios que envolvem os alunos de uma forma completa; “a atividade de construção dos jogos foi muito satisfatória”; “os materiais práticos (jogos) são bastante interessantes”*. No decorrer da disciplina optou-se por apresentar algumas possibilidades de uso de jogos nas salas de alfabetização. Organizou-se, também, a confecção de jogos com materiais alternativos, reciclados, para demonstrar aos professores que não é preciso gastar muito dinheiro para lançar mão de uma estratégia diferente de aprendizagem para os nossos alunos. Foram propostos a brincadeira e o jogo na sala de aula por considerarmos que a atividade principal das crianças de 5 e 6 anos matriculadas no Ensino Fundamental é a brincadeira. Mas o que é atividade principal? De acordo com Mello (2000),

O que não pode se perder de vista é a atividade principal específica que caracteriza as diferentes etapas do desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o indivíduo entra em contato com novos conhecimentos e internaliza

aptidões e capacidades. Assim, por exemplo, entre três e seis anos, devemos considerar que o *faz-de-conta* é a atividade pela qual novas capacidades e aptidões podem ser introduzidas às crianças (2000, p. 149).

Nesse contexto, defende-se a ideia de que o professor do 1º e 2º anos pode utilizar o jogo como ferramenta metodológica nas salas de alfabetização. A criança dessa idade tem a necessidade de brincar e isso contribui para o seu desenvolvimento e construção da linguagem escrita. Sendo o *faz de conta* a atividade principal da criança de 6 anos, “será por meio dessa atividade, que alguns autores chamam *jogo*, enquanto outros chamam *brincar*, que a criança mais vai desenvolver a linguagem, o pensamento, a atenção, a memória, os sentimentos morais [...]” (MELLO, 2000, p. 146). Diante do exposto até o momento, acredita-se que ter uma boa fundamentação teórica é fundamental para ajudar a criança na apropriação da leitura e escrita. O professor que estuda e pesquisa sobre o desenvolvimento das crianças nessa idade têm maiores possibilidades de propor um trabalho com sentido para elas, trabalho este que ponha em movimento o uso da língua em práticas sociais reais e cotidianas.

Considerações Finais

No discurso dos professores ainda há ênfase no método utilizado. Sendo assim, conclui-se que, para eles, este seria o principal responsável pelo sucesso da alfabetização. Sabe-se que ter um método é importante, porém a apropriação da leitura e escrita implica outros elementos também relevantes, como o estudo teórico, o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, o conhecer estratégias didáticas e a própria concepção do professor a respeito do ensino da língua, que pode ser percebida apenas como sistema - e nesse caso a ênfase de ensino aconteceria com base nas normas e na gramática -, ou ser compreendida como um elemento de comunicação, como algo vivo, dinâmico e utilizado pelos indivíduos como forma de interação verbal e escrita.

A maioria dos professores reconhece a importância do jogo como recurso metodológico nas salas de alfabetização e a importância do brincar nesta fase. Poucos, porém, se sentem à vontade para trabalhar desse modo. Entende-se ser necessário enfatizar cada vez mais estes aspectos nos cursos de formação, uma vez que contribuem para o desenvolvimento da linguagem da criança pequena. Por último, seria propício enfatizar a necessidade que há de se organizar o trabalho pedagógico levando em consideração a criança. É preciso, portanto, envolvê-la de modo que sinta a necessidade de escrever no seu dia a dia e que encontre motivos reais para exercitar a sua capacidade de expressão

por meio da produção escrita. Precisamos gerar nas salas de alfabetização, um ambiente propício para que as crianças sejam formadas como produtoras e leitoras dos mais diversos tipos de textos. Este é, pois, um dos maiores desafios de nosso tempo histórico.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 5.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. SP: Hucitec, 1990.

_____. *Estética da criação verbal*. SP: Martins Fontes, 2003.

BUCHETON, D. Pour remettre Le text em travail. *Les Cahiers Pedagogiques*, nº. 405, p. 57-58, jun. 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Plano Nacional de formação de professores da educação básica - PARFOR*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 21 set. 2012.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed. Vol 1. 1994.

LURIA , A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. SP: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988. p. 143-189.

MELLO, S. A. A Apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

_____. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. *Introdução à psicologia da Educação*. SP: Ed Unesp. 2000 (cap. V, p. 135-155).

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. do R. L. *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara, JM Editora, 2003, p. 9-22.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba/PR: Pró-Infantil Editorial, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. 2ª.ed. Madrid: Visor, 2000, v.III, p. 183-206

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ALIANDO TEORIAS E PRÁTICAS

Elaine Vieira Pinheiro¹
Mari Clair Moro Nascimento²

Introdução

Este artigo refere-se à experiência do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, realizado em uma escola localizada na cidade de Londrina-Paraná. Neste estudo, o estágio é apresentado como o espaço de vivência no ambiente, onde atuará o futuro professor. Nessa perspectiva, inicialmente se apresenta o estágio, a partir dos fundamentos teóricos de estudiosos do tema e da legislação. Na sequência, evidenciam-se as observações e as reflexões registradas no diário de campo para, posteriormente, explicitar como se deram as atividades em um dia de intervenção, momento em que se teve a experiência de ser professor. A partir das vivências no estágio, este foi reconhecido como essencial na formação do profissional da educação, por proporcionar o exercício da *práxis*, ou seja, da união entre a teoria adquirida na graduação e a prática observada e efetivada no contexto da sala de aula.

A concretização deste estágio ocorreu em duplas, na turma da 3ª série B de uma Escola Municipal localizada na cidade de Londrina/PR, no ano de 2013. Além da observação participante, porque é preciso que as estagiárias estejam inseridas nas atividades da sala de aula, este momento proporcionou aos futuros professores a vivência do “ser professor”, por meio das intervenções, ainda que apenas por algumas horas. Os planos de aula para as intervenções foram elaborados com base no tema “Literatura”, com atividades interdisciplinares, tendo em vista que a abordagem do conteúdo escolar se deu a partir dos fundamentos teóricos das diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa (narração, oralidade e literatura), História (percepção do tempo e memória), Geografia (percepção do espaço), Artes (desenhos, imagens) e Música. Ao ser concretizado, pode-se dizer que o estágio não propiciou apenas momentos de observações da realidade e intervenções, mas a atitude de reflexão e pesquisa, as quais se concretizam neste estudo.

¹ Estudante do Curso de Pedagogia da UEL. Contato: elainevieira697@hotmail.com

² Doutoranda em Educação pela UEL. Contato: mariclairmoro@hotmail.com

A importância do estágio supervisionado para a formação da docência

Segundo a legislação, o estágio curricular de ensino é entendido como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (PARECER CNE/CP 28/2001, p. 10).

O estágio é fundamental para a formação do futuro professor porque possibilita aliar as teorias discutidas em sala de aula às práticas futuras, mediante reflexão do fazer pedagógico da professora regente, responsável pela turma onde o estágio aconteceu. No entanto, diante da necessidade da permanência do estagiário na sala de aula, em alguns momentos, percebe-se o professor regente em uma atitude defensiva ao minimizar a participação do estagiário no contexto da sala de aula. Conforme Pimenta (2012, p.12), “assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” Ainda que essa situação não seja confortável, os estagiários-pesquisadores têm a oportunidade de problematizar as reações e as práticas do professor regente, fazendo do estágio um momento de experimentação e reflexão sobre a prática, a partir da teoria e da visão dos sujeitos que se encontram neste espaço. Logo,

Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor (FREIRE, 2001 *apud* FELÍCIO, 2006, p.95).

A observação participante e a intervenção são dois momentos que possibilitaram ao estagiário refletir sobre a realidade da sala de aula, na tentativa de compreender a sua dinâmica para agir e promover aprendizagens aos alunos. A observação participante insere o estagiário na realidade da sala de aula, pois

[...] o conhecimento é produto do processo de investigação, os alunos-estagiários são orientados na pesquisa e não na reprodução de conceitos prontos e acabados. Nessa perspectiva, são as demandas suscitadas pela realidade escolar que norteiam o estágio considerando que não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação (MIRANDA, 2008, p. 16).

O segundo momento compreende a aplicação prática das teorias trabalhadas na graduação, propiciando a articulação entre a teoria e a prática. Esse exercício da *práxis* se consolida na intervenção junto aos alunos, ou seja, no momento de “ser professor”, o qual se apresenta como uma ação educativa e social, pois se sabe que a sociedade cresce em sua complexidade e a educação, como uma necessidade humana, deve acompanhar tal processo, cabendo à escola possibilitar o acesso ao saber elaborado (científico), devendo as atividades de sala de aula ser elaboradas com este propósito (SAVIANI, 1984).

Diante do exposto, nota-se que a educação tem papel fundante na formação dos sujeitos, pois segundo Saviani (1984), o seu papel é transmitir o saber de forma científica, para que o ser humano forme suas próprias opiniões, as quais não devem ser impostas, mas construídas pelos indivíduos a partir da análise do que lhes é apresentado. No entanto, quando se trata da escola, vale anunciar que é no currículo que se transfigura as intencionalidades para a construção da humanização dos sujeitos, construção que passa pelo contexto histórico em que a escola está inserida, tal análise deve permear o momento do estágio.

Além de ser o espaço a propiciar vivências e reflexões aos estagiários, o estágio também pode ser percebido como um termômetro para a universidade, no intuito de saber se as teorias discutidas no curso de graduação estão presentes na sala de aula, olhando principalmente para o tipo de homem que essa escola atualmente está formando. Porém, sabe-se que o estágio não abarca toda a complexidade da realidade escolar, devido ao tempo que se tem para a sua realização, neste caso, uma vez por semana, até se completar trinta horas de observação participante e vinte horas de intervenção, totalizando cinquenta horas de vivência na escola. Dessa forma, Pimenta (2006) aponta que o estágio não é a parte prática do curso, mas uma aproximação com a prática que deverá ser entendida a partir dos fundamentos teóricos estudados na graduação. Dados os fatos apresentados, percebe-se a prática do estágio no curso de Pedagogia como imprescindível à formação do profissional que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que é onde se terá uma aproximação com as teorias trabalhadas ao longo do curso, sendo o espaço onde o estagiário poderá sanar algumas dúvidas e vir a ter outras, por vivenciar, ainda que por pouco tempo, o que se apresenta na sala

de aula e na escola. Destaca-se, neste momento, a importância da reflexão sobre o que se percebe da realidade escolar e da sala de aula, na tentativa de saber como favorecer a aprendizagem dos estudantes. Assim,

Trata-se do movimento dialético do conhecimento que compreende o momento da ação (prática constituída), da reflexão (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da ação refletida (prática modificada). Na situação de estágio esse movimento ocorre quando o estagiário, ao interagir com a dinâmica da sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com realidade histórica, cultural e social (MIRANDA, 2008, p. 17).

Diante disso, cabe chamar a atenção para a importância de o estagiário ser acompanhado por um profissional mais experiente, neste caso essa ação aconteceu pelo supervisor do campo do estágio, um professor da universidade que esteve presente nos momentos de observação e intervenção, para propiciar reflexões e análises sobre o estágio, bem como orientações sobre o planejamento e execução das atividades de intervenção.

O diário de campo propiciando reflexões: práticas observadas, registradas e analisadas

Inicialmente com os registros do diário de campo houve a possibilidade de refletir acerca da realidade escolar, tal instrumento possibilitou registrar as práticas da escola, bem como a reflexão sobre elas, sendo uma forma de avaliação diagnóstica, na qual o estagiário observa e registra para, posteriormente, refletir a partir de fundamentos teóricos, tendo em vista entender as ações captadas neste espaço.

Na semana em que se iniciou o estágio, estava em curso, na escola, o projeto de leitura, tendo por temática as obras de Monteiro Lobato. Segundo Zilnerman (1985) a leitura

[...] sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (1985, p. 22).

Quando o professor faz leituras, nesse caso dos livros de Monteiro Lobato, possibilita

[...] a identificação do leitor mirim com o texto literário. Em segundo lugar, através de processos lúdicos e alegóricos está à relação intratextual e intertextual que os personagens estabelecem entre si e entre personagens de outros livros, inaugurando um diálogo rico pela discussão dos valores e das formas de viver (KHÉDE, 1990, p.55 *apud* PINA, 2008, s/p.).

Pela riqueza de personagens que possuem as obras de Monteiro Lobato, essas transportam o leitor ou o ouvinte aos mais variados contextos e situações, por tratarem de temas que têm importância em determinadas fases do desenvolvimento da criança, de forma lúdica e fantasiosa. Diante disso, cabe chamar a atenção para a relevância de o professor agregar, em seu plano de aula, momentos para a utilização da literatura na sala de aula. Outro aspecto que proporcionou reflexões foi a organização das turmas, pois a escola possui duas salas de terceiro ano, 3º A e B, sendo que compõem a turma do 3º ano A, seis alunos que, segundo as professoras e a coordenadora pedagógica, apresentam dificuldades de aprendizagem. Ao buscar os motivos dessa organização, de acordo com a professora regente, foi a maneira de dispensar maior atenção a tais alunos. No entanto, sobre esta prática, Vigotski (*apud* MARTINS, 1997) entende que todo homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros, então, se pensarmos na interação como forma de aprendizagem, estes alunos poderiam ser alocados no ambiente das demais crianças, proporcionando-lhes uma aprendizagem mais rica, por acontecer a partir da interação com pessoas diferentes. Destarte, vale chamar a atenção pelo anunciado por Martins (1997) que afirma ser

[...] fundamental destacarmos que o importante no processo interativo não é a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço hipotético que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações partilhadas, onde a construção do conhecimento se dá de forma conjunta (1997, p.21).

Nota-se que interagir com pessoas diferentes contribui para a ampliação da aprendizagem muito mais do que estar entre aqueles que apresentam as mesmas dificuldades. Observou-se na reunião a busca da interdisciplinaridade, chamada de prática pedagógica, pelos professores e coordenação pedagógica. Segundo Torres (2007), as reuniões pedagógicas são o espaço de partilha das ações a serem

empreendidas na escola, momento que desencadeia o comprometimento com o que emerge da prática, “buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo” (2007, p. 45). A explanação deste momento se faz importante porque se percebeu, no discurso dos professores e da coordenação pedagógica, que a metodologia utilizada na escola prima pela interdisciplinaridade, na tentativa de;

[...] superar a visão fragmentada da produção de conhecimento e de articular as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Busca-se estabelecer o sentido de unidade, de um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vem recebendo (GARRUTTI; SANTOS, 2004, p.187).

Ficou evidente também, o comprometimento da equipe com a função social da escola e com a presença e a participação na reunião, porque assim há uma integração entre os professores, o que favorece a efetivação de propostas apresentadas pelos colegas e pela coordenadora pedagógica, que se encontrava na condução da mesma. Nesta reunião também se definiu as datas das festas comemorativas, da formatura do 5º ano e também do conselho de classe, momento em que os professores se manifestaram a favor do envolvimento dos professores dos períodos matutino e vespertino, com vistas à resolução de problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem. A respeito disso, em reportagem concedida à Folha de São Paulo, Silvia Gasparian Colello³ aponta que a cooperação não só entre educadores, mas também junto aos pais é, igualmente, indispensável para a reconfiguração da vida estudantil, pois a negociação entre todos os participantes da escola, de metas e linhas de conduta, favorece a educação amparada em valores e o desenvolvimento da postura crítica dos alunos. Assim, participar da prática pedagógica da escola possibilitou visualizar a importância desse momento, por favorecer a interação entre os professores e a coordenação pedagógica, em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. Visualizou-se ainda, o papel que a pedagoga precisa desempenhar junto aos professores, ao estar na função de coordenadora pedagógica, no sentido de que se sintam responsabilizados pela concretização de ações que promovam o avanço dos estudantes.

A intervenção: dilemas e desafios

A intervenção, assim como as observações, ocorreu em duplas, a primeira preocupação foi em relação ao tema a ser trabalhado com os alunos, pois a

³ Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP.

intenção estava em desenvolver algo vinculado ao conteúdo trabalhado pela professora regente, propiciando uma experiência diferente aos alunos. Nesta intervenção, o tema leitura teve importância pelas formas em que se apresenta em nossa sociedade e pelo fato da escola estar desenvolvendo um projeto de leitura. Então, na posição de estagiária, a busca foi de realizar atividades conforme as necessidades da escola. A tentativa inicial foi de efetivar a interdisciplinaridade aliando a Língua Portuguesa à História, pois inicialmente o olhar se voltou para estas duas disciplinas, mas no contato com a supervisora de campo, perceberam-se as múltiplas possibilidades interdisciplinares que envolvem este tema, sendo agregadas às várias áreas do conhecimento. Neste dia, a intervenção se iniciou com a rotina da sala estabelecida pela professora regente, a qual deu início às atividades com uma oração. Sobre este momento recorre-se às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996 em seu artigo 11, o qual nos diz que

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Vale pontuar sobre este assunto, pois a oração, assumidamente católica, realizada diariamente pela professora, pode ferir o respeito à diversidade cultural existente na sala de aula. Uma forma democrática de conduzir este momento seria dar a cada criança um tempo para que ela possa se expressar da maneira que convém à sua cultura religiosa, respeitando a sua crença.

Inicialmente foi dito às crianças como seria a rotina daquele dia. Sobre isso, em reportagem concedida à Almeida (2009) da revista Nova Escola, Karen Elizabete Nodari⁴ fala sobre a importância de contar aos alunos o que será feito ao longo do dia, porque assim são posicionadas das ações que participarão, minimizando a sua euforia. Além deste aspecto, a entrevistada também aponta que essa atitude do professor faz com que os alunos saiam da postura passiva de quem está sempre aguardando as orientações do professor. Em seguida, foi registrada, no quadro de giz, a rotina que se seguiria naquele dia.

Após este momento, os alunos foram encaminhados à biblioteca para conversar sobre leitura em um ambiente que os estimulasse a isso. Momento em que foi organizada uma roda de conversa, procurando levantar os conhecimentos

⁴ Coordenadora do núcleo de Orientação e Psicologia Educacional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRS.

prévios dos alunos sobre o conceito em questão, pois, segundo Freinet (1974 *apud* BORGES, 2008), a leitura auxilia na elaboração dos textos livres e permite o desenvolvimento de novos hábitos na postura dos alunos, tais como: falar na hora certa, prestar atenção enquanto os colegas estão se expressando, refletir antes de falar etc., ou seja, a manifestação da capacidade de extrair o essencial daquilo que é necessário ser dito e de ser ouvido. Na sequência foram levantados questionamentos às crianças: O que é leitura? Com ela se apresenta em sua vida? Será que está presente só na biblioteca? Entre outras questões que foram surgindo durante o diálogo.

Em suas respostas, foi possível perceber que, para essas crianças, a leitura se apresenta apenas em livros. Diante deste fato, na tentativa de modificar tal conceito, foi apresentada aos alunos a partitura e depois a letra da música “Aquarela” de Toquinho, quando houve a surpresa, pois uma das alunas disse saber ler a partitura, então, aproveitou-se este momento para que ela demonstrasse para a turma que era possível realizar a leitura em outras formas, para além do livro.

Ainda, para aproveitar este momento, com o auxílio da supervisora de campo, que além de acompanhar a intervenção participou de maneira a auxiliar nas dificuldades que surgiram durante a intervenção, procurou-se estimular a criatividade e a imaginação dos alunos, bem como demonstrar a existência de outra forma de leitura, a dos sentidos. Sendo assim, foi solicitado às crianças que fechassem os olhos e imaginassem a mensagem que estava sendo transmitida através da letra da música. As crianças gostaram dessa atividade e todas participaram. Além da partitura, foi apresentado ao grupo de alunos, quadros com imagens diferenciadas, momento em que se debateu sobre a mensagem transmitida por cada um deles. Então um questionamento foi lançado: será que era esta a mensagem que os autores dessas obras queriam nos transmitir? E assim foi o nosso diálogo, repleto de questionamentos e reflexões.

Também foi apresentado aos alunos, um vídeo intitulado “Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore”. Em seguida, uma nova roda de conversa se formou, tendo por tema o vídeo apresentado, a fim de verificar a compreensão dos alunos quanto à ideia, sendo que a mensagem transmitida pela história era que o envelhecimento físico é inevitável, porém, durante a nossa vida, o conhecimento adquirido através da leitura mantém nossa mente sempre jovem. Essa resposta se deu na fala das crianças a partir dos questionamentos realizados: “O que a gente consegue ler a respeito do que o vídeo apresenta? Por que ao final do vídeo o senhor volta a ficar jovem? Por que será que acontece isso? Por que os livros voam? O que você achou mais interessante no vídeo?” E a partir dos questionamentos, uma agradável conversa aconteceu.

Apesar do vídeo não apresentar texto escrito, e isso foi proposital, observou-se que as crianças, durante todo o tempo da roda, conversaram sobre a ideia principal do filme. Um dos alunos, ao ser questionado sobre o motivo dos livros voarem no filme, respondeu: “[...] porque a leitura nos transporta a outros lugares”. Outra questão que chamou a atenção foi a resposta relacionada ao motivo pelo qual o personagem principal, o Sr. Lessmore, teria ficado jovem ao final do vídeo, um dos alunos respondeu: “[...] é que nossa mente não envelhece”. Neste momento rico de aprendizagem foi possível vivenciar um sentimento de satisfação, ao perceber a aprendizagem e interesse por parte dos alunos, percebeu-se que o aluno se expressa e reflete, quando esse espaço lhe é permitido. Uma pré concepção fora desmontada, porque a crença estava na demora, pelas crianças, para a compreensão da mensagem apresentada pela história do vídeo. Ao final da discussão, como forma de avaliação, solicitou-se aos alunos que fizessem uma representação, através de um desenho, em um cartaz que tinha o modelo de um quadro, o qual seria pendurado na parte externa da sala de aula, para que outras crianças pudessem ver a atividade concretizada.

Neste momento, a busca foi por reforçar a importância que tem as variadas formas de leitura que se apresentam no mundo, que uma música ou uma pintura, entre outros recursos, transmitem uma mensagem do autor para quem as lê e, que, neste trabalho, eles deveriam desenhar procurando transmitir uma mensagem aos leitores, tendo por tema “A importância da leitura para minha vida”. Assim, ao término da atividade os desenhos foram expostos no pátio da escola. Após o intervalo, iniciou-se a aula com a leitura do livro intitulado “Guilherme Augusto Araujo Fernandes”, este título é o nome do personagem, um garoto que era vizinho de um asilo de idosos, os quais eram todos seus amigos, mas era de Dona Antônia que ele mais gostava. Quando Guilherme Augusto Araújo Fernandes soube que ela perdera a memória, quis saber o que significava “memória” e foi perguntar aos outros moradores do asilo. Tendo este livro como ponto de partida, iniciou-se a segunda atividade, momento em que foi contado aos alunos apenas o início da história, tendo em vista que, individualmente, desenharem a sua continuidade. Neste livro, a escrita se apresentava por meio da rima, diante disso, algumas crianças também a reproduziram em seus textos, de forma bem criativa.

Ao final, em outra roda, cada aluno socializou com os colegas de sala o final da história, no intuito de estimular a criatividade e a autonomia, pois conforme Freire (2011, p. 133), “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Tal atividade se deu porque se percebeu o homem como sujeito de

sua história construindo e desconstruindo conceitos, conforme vai vivendo novas experiências, portanto, como autor ativo em contínuo processo de renovação.

Sobre a avaliação da aprendizagem, ou seja, o olhar para a produção das crianças se deu durante toda a intervenção, a partir do enunciado por elas nas rodas e ainda pela análise de cada atividade produzida, sendo, portanto, reconhecida como processual e formativa, tendo em vista captar a ampliação do conhecimento ou ainda as confusões momentâneas, assim que elas acontecem. Nesta perspectiva a avaliação é reconhecida como o momento de conhecer o que os alunos já sabem sobre o assunto em questão, tendo em vista proporcionar a sua ampliação, bem como a adequação de novas estratégias de ensino pelo professor, se necessário. Diante do exposto, nota-se que a intervenção possibilitou, ainda que por algumas horas a experiência de “ser professor”, sendo esta função não vivenciada somente na efetivação do plano de aula, mas também na sua elaboração, porque desencadeou dilemas e desafios, e, assim, novas aprendizagens.

Considerações Finais

Enquanto estagiária do curso de Pedagogia foi possível perceber o estágio como um momento imprescindível na formação do futuro docente a atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que é o espaço em que concretizam as teorias estudadas no curso de graduação. Além disso, o estudado na universidade possibilita analisar o que se apresenta na realidade da escola e da sala de aula. A permanência no espaço escolar favorece ao estagiário sanar as suas dúvidas, vivenciar e refletir sobre a rotina escolar, percebendo as limitações, mas também as inúmeras possibilidades de ensino que podem ser concretizadas neste campo de trabalho, sendo o estágio reconhecido como o momento em que os conhecimentos se articulam, ou seja, efetiva-se a *práxis*. Observar as ações da professora regente e planejar as intervenções teve um significado importante para a formação, posto que enquanto estagiária, foi possível compreender que a organização do trabalho pedagógico demanda conhecimento teórico e prático, compreendendo que ser professor é ser sensível à realidade e criativo nas formas de ensinar, a partir de uma escolha teórica, que deve ser adequada para a ampliação da aprendizagem dos alunos, porque ensino sem aprendizado não é ensino.

Referências

ALMEIDA, Daniela. *Como fazer da rotina uma aliada*. 2009. Revista Nova Escola. São Paulo. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/planejamento/rotina-aliada-427870.shtml> Acesso em: 09 ago. 2013.

BORGES, Inez Augusto. *A prática pedagógica de Celestin Freinet e os princípios cristãos*. 2008. Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_I.pdf. Acesso em: 09 ago. 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. PARECER CNE/CP 28/2001 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da educação. *Conselho Nacional de Educação*. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 04 fev. 2014.

COLELLO, Silvia Gasparian. *Indisciplina: problema de quem?*. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/90687-indisciplina-problema-de-quem.shtml> Acesso em: 26 ago. 2013.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. *Dimensões do estágio no currículo de formação inicial dos professores*. 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/viewFile/8397/6215> Acesso em: 09 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARRUTTI, Érica Aparecida; SANTOS, Simone Regina dos. *A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento*. 2004. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/92/93>. Acesso em: 08 abr. 2014.

MARTINS, João Carlos. *Vigotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: reconhecer e desvendar o mundo*. 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em: 25 maio 2013.

MIRANDA, Maria Irene. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In:_____.; SILVA, Cristina Lazára da (org). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar*. 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0042m.pdf. Acesso em: 4 fev. 2013.

PINA, Patrícia K. C. *Narizinho e Emília: representações de cenas de leitura e construção do perfil da leitora novecentista na obra infantil de Monteiro Lobato*. 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/073/PATRICIA_PINA.pdf. Acesso em: 05 ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez, 1984.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões Pedagógicas: Espaço de Encontro entre Coordenadores e Professores ou Exigência Burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera. M. N. S. (org.). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

ZILNERMAN, R. *A Literatura Infantil na Escola*. Porto Alegre. 5.ed. Global, 1985.

PRÁTICAS DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS/ SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM LEVANTAMENTO PRELIMINAR

Jaqueline Fabeni dos Santos¹

Introdução

O presente texto tem como pretensão apresentar algumas informações e conclusões preliminares coletadas no desenvolvimento da pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UEL, cujo objetivo principal é problematizar a possibilidade do desenvolvimento de práticas de ensino dos conteúdos das Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Fundamental, ressaltando a relevância dessa experiência como um elemento importante para a formação de um estudante capaz de desnaturalizar, estranhar e problematizar melhor a realidade social que o cerca, de tal modo que possa participar de modo mais consciente no meio político e cultural, já desde dessa etapa de escolarização. Está sendo desenvolvido um levantamento e uma análise de cunho qualitativo, mostrando onde e como esse tipo de atividade já vem sendo realizada, assim como o que já foi produzido a respeito. Neste sentido, nos preocupamos em ressaltar o caráter específico que essas práticas assumem devido às particularidades do público a qual se destinam, ao mesmo tempo em que se problematiza como o profissional da área precisa desenvolver um olhar diferenciado sobre os alunos nesta etapa da escolarização.

Contextualização Histórica e Teórica do Objeto: A trajetória do Ensino de Sociologia e o que se pensa sobre o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental

Antes de começar a problematizar a presença do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, é importante fazer algumas considerações sobre a trajetória de implementação da disciplina na Educação Básica, demonstrando, de modo muito sucinto, como isso vem ressoando nas pesquisas do meio acadêmico nas Ciências Sociais. Recentemente, o ensino de Sociologia se tornou foco de inúmeras discussões da mídia e em parte do mundo acadêmico, principalmente

¹ Estudante do Mestrado em Ciências Sociais, na linha “Ensino de Sociologia”. Professora de Sociologia da rede estadual de Ensino de Londrina. Colaboradora do LENPES. Contato: jaquelinefabeni@gmail.com.

em decorrência da aprovação da Lei n. 11.684, de junho de 2008, quando se torna obrigatória a inclusão da disciplina em todos os anos de escolaridade do Ensino Médio, o que representa uma grande conquista na educação do país, após longos anos de presença intermitente da disciplina nos currículos nacionais.

Com isso, gradativamente, vemos no meio acadêmico um movimento que busca desenvolver pesquisas que tomam o ensino de Sociologia como objeto de análise. Como coloca Takagi (2007), é possível dizer que tais pesquisas têm se desenvolvido, em sua grande maioria, no sentido de analisar a trajetória histórica da disciplina de Sociologia na Educação Básica, ou no sentido de analisar propostas pedagógicas específicas. Para ela, ainda são raros os trabalhos que pretendem realizar um estudo panorâmico que busque reunir relatos sobre como está o campo de Ensino da Sociologia e a análise das práticas existentes. É perceptível que inúmeros desafios estão postos aos que se colocam a pesquisar o Ensino de Sociologia e muitos são os autores que discutem esses desafios, tais como: Amaury Moraes (2007), Ileizi Silva (2006), Handfas (2007); Mário Bispo, Simone Meucci, Lejeune Mato Grosso, entre tantos outros². Mas todos os estudos de Sociologia, apesar de como coloca Takagi (2007), raramente se comunicarem, de certa maneira, levantam o debate sobre como é necessário encontrar um eixo mediador entre o saber acumulado da teoria sociológica, a experiência e as necessidades cotidianas dos jovens. Pois:

[...] É óbvio que as aulas de sociologia na Educação Básica não podem ser como as da universidade, muitas vezes aulas expositivas com alto grau de abstração. Mas também não devem ficar apenas no nível concreto dos fatos cotidianos. E parece que o ensino de sociologia, muitas vezes, tem se dado dessa segunda forma [...] (BORGES, FRAGA, 2007, p.178).

Estamos apenas no começo das discussões sobre como tornar o conhecimento sociológico mais interessante para os jovens do Ensino Médio. Não existem metodologias ou mesmo materiais didáticos de introdução à Sociologia em um número considerável como em outras disciplinas³. O Ensino Médio ainda se configura como terra pouco explorada pelos cientistas sociais,

² Outros autores que devem ser citados Jinkings (2007), Sarandy (2007) e Guelfi (2007) todos possuem artigos bastante interessantes sobre o histórico da disciplina e os desafios de ensinar sociologia na atualidade.

³ Aqui cabe comentar uma iniciativa da Secretária de Educação do Estado do Paraná, que entre os anos de 2006 até 2009, desenvolveu o projeto Folhas, cujo objetivo era fazer com que os professores da rede produzissem textos de conteúdos pedagógicos como material didático para os alunos. Esse projeto resultou em um livro didático público que durante certo tempo foi o utilizado nas escolas. Atualmente através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) o livro escolhido pelos professores para ser utilizado em sala de aula é TOMAZI (2010).

que devem construir e consolidar seu espaço entre as disciplinas curriculares dessa fase escolar. Assim, o presente trabalho busca contribuir com os debates que problematizam a relevância do enquanto Ensino de Sociologia um campo legítimo de pesquisa científica. Contudo, um dos diferenciais dessa pesquisa, é a tentativa de iniciar essa reflexão, tomando como objeto de análise aos anos finais do Ensino Fundamental, não mais o Ensino Médio. Essa escolha pode parecer para muitos uma ação um tanto corporativista na busca por ampliação de cargos, ou mesmo soar como um debate desnecessário, frente aos inúmeros outros desafios a serem superados na busca por uma inserção efetiva da disciplina no Ensino Médio. Entretanto, ao realizar pesquisas em *blogs* e em espaços de debates de práticas entre professores, o assunto “Sociologia no Ensino Fundamental” acaba se tornando algo presente, o que evidencia que existem iniciativas desse tipo já há algum tempo e que até agora não receberam a devida atenção por meio de pesquisas no meio acadêmico, sendo possível citar dois artigos que discutem o assunto como referência: Bukowitz (2011) e Ferreira, Guimarães e Vendramini (2009).

Por essa ausência de produções acadêmicas a respeito do tema, é tão importante o desenvolvimento de um registro da identificação das práticas e dos autores envolvidos em algo tão inovador na área de Ensino da Sociologia. Foi pensando nessa problemática, durante a realização do III Encontro Nacional de Ensino de Sociologia realizado em maio na cidade de Fortaleza, que aplicou-se um questionário com questões qualitativas para saber o que os pesquisadores e professores da área pensam sobre o assunto. Tal instrumento visava, principalmente, construir um mapeamento dos locais em que se desenvolvem práticas de Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, assim como também identificar quem são os sujeitos envolvidos nesse tipo de experiência inovadora. O Encontro Nacional de Ensino de Sociologia (ENESEB) consiste em um importante espaço para reflexão, divulgação e socialização das produções científicas que tomam como tema principal o Ensino de Sociologia. O evento já está em sua terceira edição⁴ e vem se consolidando como um mecanismo de legitimação das pesquisas na área das Ciências Sociais, que buscam aproximar o mundo acadêmico do mundo escolar, tanto por tomar as dificuldades vivenciadas no cotidiano da Escola como preocupações centrais, como também por valorizar os profissionais da Educação Básica enquanto professores pesquisadores.

A estrutura e o funcionamento do ENESEB são dinâmicos, pois ao mesmo tempo em que oferece o formato de um congresso científico tradicional, com suas comunicações, apresentação de *banners* e palestras, oferece também oficinas

⁴ Sendo a primeira realizada em 2009 no Rio de Janeiro-RJ e a segunda em 2011 em Curitiba –PR.

sobre experiências didáticas organizadas a partir do conhecimento empírico adquirido pelos seus oficinairos, professores da Educação Básica, sobre o melhor caminho para se trabalhar temas da Sociologia no Ensino Médio, buscando assim aproximar teoria/prática e diminuir as distâncias ainda existentes entre a figura do professor e a figura do pesquisador. Justamente por essas características particulares e por se tratar de um evento de âmbito nacional, o ENESEB foi selecionado como o espaço essencial para o desenvolvimento de parte da pesquisa de campo desse trabalho. Sendo assim, foram aplicados, durante as oficinas, nos intervalos de uma atividade e outra, no final das palestras e comunicações; cerca de 150 questionários dos quais tivemos retorno de 73 deles.

Os questionários colaboraram principalmente para identificar as experiências institucionalizadas. Além disso, a ferramenta de pesquisa trouxe dados bastante interessantes sobre o que pensam os profissionais da área sobre o assunto. Após a leitura e a análise das respostas dos entrevistados, identificou-se quatro grandes posições dos profissionais da Educação Básica sobre a relevância e a possibilidade do Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental:

1) Os profissionais que são a favor da inserção da Sociologia nessa etapa de escolarização devido a sua capacidade de desenvolver a criticidade;

2) Os profissionais que são a favor da inserção da disciplina visto que sua presença daria uma maior organicidade e continuidade no sistema de ensino, permitindo assim que o aluno chegue ao Ensino Médio com uma base de conhecimentos prévios que não estão sendo oferecidas no Ensino Fundamental;

3) Os profissionais que são contra, visto que o conhecimento científico da Sociologia é algo muito complexo para essa etapa de escolarização, além do fato da Sociologia ainda não estar consolidada enquanto disciplina no Ensino Médio;

4) Os profissionais que acham que seria algo promissor desde que houvesse uma proposta curricular madura e fossem feitas adaptações de conteúdos e de didáticas específicas.

A partir disso, podemos perceber como o assunto em questão é bastante controverso entre os profissionais da área, sendo necessário considerar e incorporar reflexões mais profundas sobre os argumentos coletados durante a pesquisa de campo e incorporá-los durante o desenvolvimento do texto final da pesquisa.

As Experiências institucionalizadas e não institucionalizadas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental e as atividades realizadas através de outras disciplinas

De modo preliminar e a partir das pesquisas que venho desenvolvendo sobre o tema desde 2009, 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 através 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. Serão apresentados a seguir, alguns dados coletados sobre cada um dos contextos nos quais se desenvolvem essas práticas inovadoras.

Quando se fala em experiências institucionalizadas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais, podemos citar as práticas pedagógicas formais, desenvolvidas em diversos estados brasileiros, sendo possível mencionar alguns casos, como: na cidade de São Leopoldo no Rio Grande do Sul⁵; Cariacica no Espírito Santo e Juiz de Fora em Minas Gerais. Mas, a mais significativa de todas essas experiências formais continua sendo a desenvolvida na cidade do Rio de Janeiro, especificamente no colégio Dom Pedro II. O Colégio D. Pedro II é uma das instituições mais tradicionais do país, fundado em 1837, com cerca de 176 anos de história, se constitui como uma referência nacional na área da educação pública, inclusive na área do Ensino de Sociologia, possuindo uma das mais interessantes e bem construídas experiências de prática do Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Ensino Fundamental. Essa prática tem se dado desde o ano de 1995. Já em 2008, a disciplina passa a se chamar Ciências Sociais, se configurando como o exemplo mais consolidado desse tipo de institucionalização no currículo do Ensino Fundamental.

Isso tudo não pode ser visto dissociado da estrutura que o colégio possui e da sua forma de organização. A instituição, dividida em quatorze campus espalhados pela cidade do Rio de Janeiro, atende alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Altamente seletiva em sua clientela, o ingresso ao D. Pedro II é feito por meio de sorteios públicos, aos alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, e por meio, exclusivamente, de concursos oferecidos aos alunos do 6º do Ensino Fundamental e, posteriormente, aos alunos do 1º ano do Ensino Médio, o que garante com que o nível dos alunos ingressantes na escola seja altamente elevado. Recentemente, visando garantir uma maior igualdade de oportunidade, foi introduzida uma política de cotas nas seleções de candidatos ao D. Pedro II. Deste modo, 50 % das vagas ofertadas passaram a ser oferecidas

⁵ Sobre o caso de São Leopoldo, estou recolhendo alguns dados bastante interessantes sobre as experiências desenvolvidas pela Escola Municipal Paulo Beck, um contexto bastante diferente do D. Pedro II, por se tratar de uma escola de periferia com menos estrutura, mas que possui uma experiência bastante promissora.

exclusivamente para alunos oriundos de escolas públicas e outras 50% das vagas dirigidas aos alunos que estudaram em escolas privadas.

Outro diferencial é o currículo proposto para o Ensino Fundamental no D. Pedro II, que apresenta grandes distâncias se comparado à realidade encontrada na maioria das escolas do país. Além das disciplinas da base comum, o colégio oferece disciplinas extras, tais como: as Ciências Sociais, a partir do 7º ano, Informática Educativa, Educação Musical, Desenho, Inglês e Francês. Devido à presença dessas disciplinas extras no currículo, regularmente os alunos assistem aulas aos sábados e desenvolvem algumas atividades em contra turno. A disciplina de Ciências Sociais é ministrada exclusivamente por profissionais formados na área. Os conteúdos selecionados para o debate com os alunos, tomam por base os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, tais como: diversidade cultural, cidadania e meio ambiente. Há uma preocupação em fazer com que os estudantes entrem em contato com os conceitos básicos das disciplinas de Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Claro que os conceitos só podem ser apreendidos verdadeiramente a partir da relação direta com o cotidiano desses sujeitos. É possível perceber esse cuidado, a partir da citação a seguir, retirada de um artigo elaborado pelos próprios professores do colégio sobre suas experiências em sala:

O desafio é promover a “alfabetização científica” na área de Ciências Sociais, mobilizando as categorias teóricas da Sociologia, Antropologia e da Ciência Política para que o jovem possa pensar criticamente seu estar no mundo [...] Os professores e autores desse projeto se comprometeram com metodologias ativas que possibilitam a efetiva mobilização dos alunos e a construção coletiva do conhecimento com base na reflexão. As questões, ora formuladas pelos alunos, ora propostas pelos professores, são pontos de partida para projetos, trabalhos de campo, dramatizações, pesquisas e etnografias (FERREIRA; GUIMARÃES e VENDRAMIN, 2009, p. 1-2).

Na busca por desenvolver o processo de superação do senso comum e a transmissão de um conhecimento científico das Ciências Sociais e na tentativa de alcançar mais autonomia e reflexão crítica do indivíduo sobre a realidade da qual faz parte, existe um proposta curricular do 7º ano ao 9º ano que tenta traduzir, cuidadosamente, o nosso instrumental teórico para meninos e meninas a partir dos 12 anos. Temas como: o processo de socialização, padrões sociais, cultura e sociedade, política e cidadania, direitos humanos, ideologia e movimentos sociais, são abordados a partir das mais diversas maneiras e com o auxílio de materiais didáticos elaborados pelos próprios professores, que, incessantemente, precisam

realizar pesquisas na busca por transformar o saber sociológico em saber escolar. Essa tentativa inovadora vem para comprovar a potencialidade do contato dos estudantes do Ensino Fundamental com os conhecimentos das Ciências Sociais, como um mecanismo estratégico para que os sujeitos possam tomar consciência de seu lugar no mundo e, com isso, colaborar para a transformação do ambiente escolar em um espaço mais significativo na vida dos alunos.

Em espaços nos quais não existem possibilidades de institucionalização da disciplina no Ensino Fundamental, parcerias entre escolas e a Universidade, acabam criando projetos de inserção da disciplina, que podem, em um primeiro momento, não ser voltados para essa etapa de escolarização, mas se tornam frequentes nas séries do Ensino Fundamental. Um bom exemplo é o que vem sendo desenvolvido desde 2007 pelo *LENPES* (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), como um projeto integrado, cadastrado na Pró Reitoria de Extensão. O nome do projeto surge em 2007, criado para concorrer ao Programa “Universidade Sem Fronteiras”, desenvolvido pela SETI (Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do PR), pertencente ao subprojeto “Apoio às Licenciaturas”. Ainda existente, mas agora desvinculado do Programa “Universidade Sem Fronteiras”, seu principal objetivo é criar mecanismos pedagógicos de ensino e pesquisa, com intervenções diretas, que ajudem a problematizar e a amenizar as desigualdades sócioeducacionais existentes no ambiente escolar. O contato do *LENPES* com o Ensino Fundamental passou a se desenvolver a partir da elaboração de atividades, trabalhadas com os estudantes do 6º ano ao 9º ano, nas Semanas Temáticas, nas Gincanas de Memória, nas oficinas e nas palestras que abordavam diversos temas das Ciências Sociais no Colégio Estadual Altair Mongruel, no município de Ortigueira, tais como: Grêmios Estudantis, participação política, a questão da diversidade na escola, pobreza política, preconceito racial e desigualdades sociais, etnocentrismo, entre outras atividades ministradas pelos alunos bolsistas e colaboradores do projeto durante sua atuação no *LENPES*, cujas experiências de ensino foram registradas no livro “Caderno de Metodologia de ensino e de pesquisa de Sociologia”⁶. Assim, o contato com os alunos do Ensino Fundamental se tornou algo gradativamente recorrente e desafiador, já que não é algo usual na realidade do Departamento de Ciências Sociais trabalharem os conhecimentos da área diretamente com alunos do Ensino Fundamental, pois o público alvo do estágio curricular obrigatório das Ciências Sociais continua sendo os jovens e os adultos do Ensino Médio.

⁶ SILVA, Illeizi Luciana Fiorelli; LIMA, Angela Maria de Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia. *Caderno de Metodologia de ensino e de pesquisa de Sociologia*. *LENPES* (Laboratório de ensino, pesquisa e extensão de Sociologia) SETI-PR, 2009. ISBN 978-85-7846-056-3.

A maioria das ações pedagógicas de formação teórica/prática de ensino dos estudantes de graduação na UEL, ao longo da licenciatura, é voltada para essa modalidade de ensino. Mas, cabe registrar que desde seu surgimento em 2001, no Colégio Estadual Nilo Peçanha, no Bairro Vila Nova/Londrina, as ações de extensão do Projeto “Semanas de Sociologia nas Escolas Públicas”, se dão também com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sem contar as experiências pedagógicas de ensino e de extensão de outros projetos, coordenados pelos docentes (atuantes ou já aposentados) do Departamento de Ciências Sociais da UEL, representantes de todas as áreas, como: Fábio Lanza, Paulo Bassani, Ana Maria Chiarotti Almeida, Ana Cleide Cesário, Maria Nilza da Silva, Elena Andrei, entre outros. Estas se constituem há mais de 20 anos na UEL, em experiências não institucionalizadas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental, organizadas, sobretudo, por projetos de extensão.

Após graduado, muitos professores/pesquisadores da área, nessa instituição, passam a ter contato com experiências institucionalizadas de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Fundamental quando ministram aulas, geralmente com Contratos Temporários na rede estadual pública, em outras disciplinas, principalmente o Ensino Religioso. É justamente com esta experiência institucionalizada no Ensino Fundamental, embora muitos não queiram admitir, que tais profissionais passam a perceber a existência e a correlação de conteúdos das Ciências Sociais/Sociologia com outras áreas do conhecimento, sobretudo a Geografia e a História. Pensando o caso do Paraná e tendo como foco específico a Proposta Curricular da disciplina de Ensino Religioso⁷, presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais (2006), trabalhada nos 6º anos ou 7º anos do Ensino Fundamental, percebemos a tentativa de construção de um verdadeiro olhar sociológico, que busca desenvolver uma compreensão maior sobre a diversidade das manifestações religiosas no intuito de superar os preconceitos. Para isso, os conteúdos estruturantes devem partir da análise das paisagens religiosas, do universo simbólico religioso e do texto sagrado, temas que muitos cientistas sociais, formados na UEL, de alguma forma, já problematizaram em seus cursos.

Tendo em vista que o graduado em Ciências Sociais é considerado habilitado para ministrar a disciplina de Ensino Religioso na inexistência de outro profissional com especialização específica, encontramos uma das situações nas quais poderiam se desenvolver, de forma mais direta, o pensar sociológico já desde o Ensino Fundamental, já que o programa proposto pela disciplina escolar em questão, se aproxima do olhar que o professor de Sociologia busca

⁷ Durante a monografia da especialização analisei a proposta curricular das disciplinas de História, Geografia e Ensino Religioso.

desenvolver com os estudantes do Ensino Médio. Com isso, percebemos que os estudantes das Ciências Sociais acabam por trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental, mesmo que muitos deles não tenham recebido uma formação específica para desenvolver a contento tal prática. Este fato só colabora para reforçar a necessidade de se iniciar o debate sobre a possibilidade de introduzir, o quanto antes, metodologias e conteúdos sociológicos voltados para os alunos do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Metodologia de Ensino de Sociologia, de Estágio Supervisionado I, II e III, de Pesquisa e Ensino, entre outras que têm a escola como campo de investigação e atuação.

Considerações Finais

Em um contexto social e político de luta permanente pela consolidação da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio, mesmo após a conquista de sua obrigatoriedade em 2008, pensar em sua presença no Ensino Fundamental, mesmo sabendo que o “ensino *pedagogicamente adaptado* da Sociologia desde a escola primária teria uma resposta adequada às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos” (LAHIRE, 2013, p.21), ainda pode ser entendido por alguns como um sonho distante. No entanto, é impossível negar que mesmo sem a possibilidade imediata da institucionalização da disciplina na grade curricular do Ensino Fundamental no Estado do Paraná, 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 estas deixem a marginalidade e a invisibilidade no rol dos problemas sociológicos contemporâneos, problematizados pelas Ciências Sociais na atualidade.

Referências

BORGES, Nadia Maria; FRAGA, Alexandre Barbosa. O Ensino de Sociologia na Educação Básica: análises e sugestões. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

BUKOWITZ, T. Estereótipo, discriminação, preconceito: desafios cognitivos e possibilidades sociológicas. In: *Congresso Brasileiro de Sociologia-SBS, 2011, Curitiba*. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba-PR, de 26 a 29 de julho de 2011, 2011. v. 01.

FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira; GUIMARÃES, Eduardo Ribas de Biase e VENDRAMIN, Leandro Longo. *Aprendendo Ciências Desde o Ensino Fundamental*. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/sociologia/teses/Ferreira,%20Guimaraes%20e%20Vendramin%20-%20texto%20CONEF%202009.pdf> [Grupo de Discussão Ensino de Filosofia e Sociologia]. Acesso em: 10 out.2013.

HANDFAS, Anita. A Formação do Professor de Sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

KINCHELOE, Joe L. O Advento da Infância Pós-Moderna. In: STEINBERG Shirley e KINCHELOE Joe L. *Cultura Infantil: A Construção Corporativa da Infância*. SP: Editora Civilização Brasileira, 2001.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia?. IN: GONÇALVES, Danyelle Nillin. (org) *Sociologia e juventude no ensino médio: formação, PIBID e outras experiências*, Campinas: Pontes Editores, 2013.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. 4ªed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Amaury César. Desafios para a implantação do Ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA Luiz Fernandes de; RIBEIRO, Adélia Maria M. (org). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet: FAPERJ, 2009.

PARANÁ, Secretária de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Ensino Religioso para a Educação Básica*. Curitiba, 2006. Disponível no Portal Educacional do estado do Paraná: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 07 jan. 2007.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *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.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino de sociologia na escola média*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação. Área de Sociologia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Saraiva, 2010.

AS MUDANÇAS NO PNLD E A QUESTÃO DA CANÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Érica da Silva Xavier¹

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) estabelece critérios de avaliação para a escolha de qual livro será adotado nos próximos três anos letivos. O PNLD tem adotado posições críticas sobre as concepções e sobre a rede conceitual a serem utilizadas nos livros didáticos, assim como a forma metodológica e pedagógica, que podem ser trabalhadas. Tais críticas ainda consideram as propostas de ensino e aprendizagem, às políticas públicas para educação e os debates referentes à epistemologia do conhecimento em questão. O Programa Nacional do Livro Didático- PNLD- foi implantado através do decreto de lei n. 91.542, de 19/08/1985, e seu objetivo era classificar quais obras didáticas deveriam estar nas escolas. Nesse momento o contexto histórico ao qual o Brasil atravessava apontava transformações que levaram a algumas rupturas: a derrocada da ditadura militar, a volta do regime democrático, a inclusão das minorias no cenário político e econômico (por exemplo, o caso das mulheres que, nesta época, já ocupavam uma parte significativa do mercado de trabalho); para a educação, buscavam-se novos projetos a serem seguidos, projetos compatíveis com os princípios democráticos e as reivindicações dos grupos ligados a esse núcleo. Para tanto, o PNLD trouxe algumas mudanças:

Indicação dos livros pelos professores, extinção do livro descartável e sua reutilização, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção do livro, ampliação da oferta para os alunos de todas as séries e finalmente, a participação dos professores no processo de escolha dos livros e o fim da participação financeira do Estado (ODONNE; ROSA, 2006, p.190).

Desde 1997, o PNLD tem fornecido aos professores o guia do livro didático, com seu primeiro exemplar baseado nos resultados da avaliação de 466 livros didáticos de 1ª a 4ª série, das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Foram apresentados, nesse sentido, critérios que norteavam a avaliação, bem como resenhas das obras recomendadas; assim, tanto o PNLD de 1997 quanto o de 1998 permitiram ao professor optar por manuais que não estavam recomendados, segundo as informações dadas pelo

¹ Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora do projeto “Novos Talentos Ciências Humanas”. Contato: ericaxavier_historia@yahoo.com.br

MEC sobre o PNLD do ano em questão. Em 1999, foi realizada a primeira avaliação para 5ª a 8ª série, que incluiu as disciplinas de História, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Geografia. A partir desse PNLD, a menção “Não Recomendado” foi retirada do processo. E então, de 438 títulos inscritos, seis foram recomendados com distinção, 61 recomendados, 151 recomendados com ressalvas e 220 excluídos.

No ano de 2002, estes dados passaram por algumas mudanças, como o fato da avaliação começar a centrar-se em coleções e não mais em uma análise individual dos livros, os trabalhos apresentados diminuíram significativamente de 438 para 104 exemplares; desses 104, 04 foram recomendados com distinção, 18 recomendados, 43 recomendados com ressalvas e 39 excluídos. Em 2005, a classificação das (RD, R, RR, EX) deixou de ser adotada, sendo as obras categorizadas em aprovadas e excluídas. Assim, de 129 títulos avaliados, 92 aprovados e 37 excluídos.

A criação do programa também sugeriu uma leitura que permite entender o PNLD como uma via em que o Estado e a academia mantivessem um diálogo, estabelecendo um consenso de quais demandas pedagógicas e epistemológicas as editoras deveriam atender para garantir que as coleções produzidas e tivessem condições de chegar ao professor no momento da escolha. A partir desta prerrogativa, percebeu-se que pelo número de coleções selecionadas, as exigências metodológicas e conceituais, entre outras mudanças, o PNLD acirrou sua forma de avaliação tornando-se cada vez mais criterioso. As mudanças nos critérios, assim como o próprio fato de ter havido poucos trabalhos inscritos, podem dar indícios de que a avaliação tornou-se um tanto mais rigorosa. Em um artigo elaborado por Moreira e Pereira publicado na revista *História e Ensino da Universidade Estadual de Londrina*, as autoras analisaram comparativamente o PNLD de História de 2005 e 2008, e concluíram que:

As transformações são claras quando comparamos os dois guias. Estão presentes na organização, em relação às coleções aprovadas, aos critérios avaliativos e aos métodos de análise e apresentação das coleções. Das 22 coleções aprovadas em 2005, 11 foram aprovadas em 2008-sendo que 1 foi reformulada. Já o guia de 2008 aprovou 19 coleções, redução de 3 em relação a 2005. A permanência de 11 coleções de um guia para outro, assim como a aprovação de 8 novas coleções, aparece como indício de uma mudança mais profunda que pode estar vinculadas, ao aperfeiçoamento dos critérios de avaliação (MOREIRA; PEREIRA, 2009, p. 71).

Ainda sobre as mudanças no critério de avaliação do PNLD, segundo as autoras, os aspectos teórico-metodológicos, em 2008, estavam mais focados nas especificidades da História como disciplina escolar e como conhecimento. Ainda, sobre a avaliação referente a 2005, Miranda e Luca observam que:

Em 2005 os critérios ainda tinham sua base de sustentação quase que exclusivamente na “existência de erros de informação, conceituais ou desatualização graves; veiculações de preconceitos do gênero, condição social ou etnia, bem como de quaisquer formas de proselitismo e, por último, verificação de incoerências metodológicas graves entre as propostas explicitadas e aquilo que foi efetivamente realizado dentro da obra (LUCA; MIRANDA, 2004, p.128).

Não podemos deixar de mencionar, nesse contexto, que o investimento em uma coleção de livro didático demandava (e ainda demanda) uma quantia grande de capital; o Estado foi e ainda é a “balança” comercial das editoras, uma vez que é ele o grande consumidor desse tipo de livro. Assim, podemos pensar que as editoras começaram ter um cuidado maior (em relação ao conteúdo, conceitos, metodologia, etc.) ao produzir esses materiais garantindo que pelo menos chegassem até as mãos dos professores. Ainda faz-se importante ressaltar que o custo de produção do material didático para o mercado editorial, provavelmente aumentou em muito nas últimas décadas. Segundo Selva Fonseca Guimarães:

Através da ampliação dos campos temáticos e documental, ao mesmo tempo em que começa a ser publicadas experiências alternativas no ensino de História, o mercado editorial aponta também suas novidades. Constatamos um duplo movimento de renovação. Uma tratou de rever, aperfeiçoar o livro didático de História. Como uma mercadoria altamente lucrativa, procuravam ajustá-la aos novos interesses dos consumidores. Renovaram os conceitos, as explicações de acordo com as novas bibliografias. Propuseram mudanças na linguagem, na forma de apresentação e muitas buscaram alternativas, tais como a seleção de documentos escritos, fotos, desenhos e seleção de textos de outros autores. (FONSECA, 1993, p.144).

Outro dado que nos chamou atenção é que em 1999 (MEC) praticamente metade dos livros foram excluídos, de 438, passaram para 220; em 2002, de 104, foram excluídos 39 e, estamos nos referindo aqui à coleção e não livros individuais. A partir da década de 2000, o mercado editorial, para atender às próprias exigências feitas pelo do PNLD, profissionalizou sua

produção com força total, ou seja, especializou-se em assuntos referentes aos debates acadêmicos e pedagógicos, como também fragmentou o trabalho de produção do livro didático, o que gerou uma série de novas contratações para a realização dos materiais didáticos. As editoras, além de ter que atender as questões de ordem teóricas, ideológicas, pedagógicas, etc., também teve que se aperfeiçoar esteticamente causa de várias mudanças em sua forma, tamanho, disposição dos boxes, imagens, enfim, recursos que como mercadoria também não poderiam ser deixados de fora para garantir também o sucesso da coleção (que é vender muito). Segundo Freitas e Rodrigues:

Alguns sinais mais visíveis desta transformação foram a mudança do formato que, de 14x18cm passou a 21x28cm, e o aspecto visual das capas que, de austeras e rígidas passaram a oferecer um visual mais direcionado ao público escolar, com ilustrações e imagens (FREITAS; RODRIGUES, 2007, s/p).

Até a década de 1960 não era do livro didático que se ocupava a maior parte das editoras, como já mencionamos foi no início da década de 1970 que as editoras consolidaram-se como empresas, através de incentivos fiscais e contando com o Estado como alicerce e garantia de compra das coleções produzidas. O aumento expressivo da demanda por materiais didáticos e o formato que o livro veio assumindo nas últimas décadas do século XX e início do XXI exigiu vários tipos de profissionais especializados:

Empresas que antes funcionavam com três ou quatro trabalhadores capazes e dispostos a fazer todo o tipo de serviço foram recrutando mais e mais profissionais, distribuindo-os numa minuciosa divisão de trabalho de acordo com funções cada vez mais especializadas: edição, copidesque, leitura crítica, revisão, edição de arte, diagramação e paginação, ilustração, pesquisa iconográfica, etc. (MUNAKATA, 1998, p. 275).

Dessa forma, como observou Moreira e Pereira (2009), o PNLD aperfeiçoou seus critérios de avaliação, e o mercado, obviamente, buscou atender tal demanda. Isso não implica saber quais coleções circularam nas salas de aula, mas que as editoras centraram suas preocupações em pelo menos fazer com que os manuais conseguissem entrar no mercado e chegar até a escola. Nas coleções referentes à disciplina de História, esses critérios acompanharam o próprio debate historiográfico, principalmente considerando: a ampliação das fontes históricas para ofício do historiador e os debates ligados ao ensino de História. Com relação ao ensino de História os debates contemplaram

principalmente a questão da *produção de conhecimento histórico em sala de aula* apontando entre outras questões a utilização pelo professor das fontes históricas.

Inspirada nas novas abordagens historiográficas e seus novos objetos, a renovação do ensino de História apontou para a necessidade de se ensinar história a partir da maneira como ela é produzida; e essa possibilidade de aproximação com o fazer do historiador permitiu o desenvolvimento de uma nova postura frente ao conhecimento histórico, o qual deixa de ser um saber pronto, acabado e cristalizado, e passa a ser compreendido como fruto de uma construção social. (DUTRA, 2005, p.785). No início da década de 1990 tais debates já estavam consolidados por intermédio de obras que buscavam alternativas para superar a visão da escola como um espaço de reprodução, de modo a perceber esse como produtor de conhecimento (CUNHA, 2011: 23-37).

O debate sobre o papel da escola na produção do conhecimento histórico, ganha escopo quando na década de 1980 vários autores, como André Chervel (1990), passam a criticar a noção da escola como uma simples reprodutora do conhecimento acadêmico. Muitas discussões e reflexões foram levantadas no sentido de pensar o “saber escolar”, e de reconhecer que a escola também produz conhecimento histórico. Esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social. As discussões trazidas por Chervel afirmaram a existência de uma configuração de um “saber próprio” da escola, que se torna o centro dos debates, em especial. Desta forma, a História não é mais entendida somente como a “ciência do passado”, mas também, como afirma Rüsen, como um dos lugares que propiciariam a construção do conhecimento, e que levaria o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado a partir de seu presente. Ou seja, despertando no aluno a “consciência histórica genética”². (RÜSEN, 1992; 27-36).

No Brasil, segundo Maria de Fátima da Cunha (2010) na década de 1980 e até mesmo antes desse momento, autores como Marcos Silva (1984) e Dea Fenelon (1987) procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o Ensino de História. Questões como a possibilidade

² O conceito de consciência histórica genética remete ao entendimento das várias temporalidades a qual estamos submetidos, pensando em uma história que não é linear, mas de mudanças, de rupturas que de tempos em tempos determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo. Ver: RUSEN, Jörn. El desarrollo de La competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a La conciencia moral. Proposta Educativa n.7, Buenos Aires, FLACSO, 1992 p. 17-36.

de produção de conhecimento no 1º. e 2º graus ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento³. Considerando tais discussões, alguns critérios foram estabelecidos pelo PNLD para as coleções: concepção de História, erros conceituais mais comuns em História (Ausência de) estereótipo, se contempla construções, noções e/ou conceitos e se trabalha com historicidade dos conceitos, fontes históricas, representações iconográficas e ilustrações. (PNLD, 2005).

As fontes históricas como critério de avaliação do PNLD supõe que estas não sejam utilizadas somente como ilustração, mas que cumpram uma função cognitiva para além desta perspectiva. Não se trata de formar pequenos historiadores, mas de dar direito ao aluno de compreender como a história é construída, de entender, a partir do documento histórico, que a história não se traduz enquanto “verdades absolutas; a compreensão das diversas temporalidades a qual a história está submetida e da multiplicidade dos discursos históricos. Um exemplo destas avaliações pode ser encontrado no PNLD de 2008 sobre a coleção História e vida Integrada, a partir da seguinte observação [...] o manual é limitado quanto às explicações e discussões sobre as concepções históricas que orientam a obra e sobre como proceder no processo de utilização de fontes históricas, ou de linguagens diferentes em sala de aula. (PNLD, 2008)

Assim, alguns dos critérios utilizados pelo PNLD (2008) incluíram a integração dos documentos históricos ou fontes históricas no livro didático, bem como a forma de utilização destas fontes. Nesse sentido, a iconografia ganhou certo destaque, ao apontar a necessidade de compreender a imagem como algo amplo, desde obras artísticas consagradas até mapas. Outras fontes também são mencionadas no manual do professor, a partir dos critérios de avaliação do PNLD: fontes literárias, cinema e jornais são colocados como pertinentes à metodologia a ser utilizada em sala de aula. Nas fichas de avaliação de 2007 as distinções das coleções ficaram “O” para ótimo, “B” para bom, “S” para suficiente, “Não” para insuficiente ou inexistente. Notamos, em nossa pesquisa, que os critérios de avaliação de 2007 são os mesmos apontados por Miranda e Luca sobre o PNLD de 2005. O PNLD do ano de 2007 avaliou os seguintes itens: concepção de História, erros conceituais mais comuns em História (Ausência de) estereótipo, se contempla construções, noções e/ou conceitos e trabalha com historicidade dos conceitos, fontes históricas, representações iconográficas, ilustrações. Os critérios em relação às fontes

³ Ver: CUNHA, Maria de Fátima. “Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula”. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et al.(orgs.). *Perspectivas Historiográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

históricas apareciam da seguinte maneira: Fontes históricas: - Apresenta e discute fontes históricas; - Textuais – Iconográficas - Outras – orais/sonoras, monumentos, construções, paisagens, artefatos, objetos, roupas etc.

No que se refere à canção, o trato desta como fonte é nulo, embora apareça com certa frequência nos livros didáticos mesmo em períodos anteriores aos PNLDs analisados. Na pesquisa realizada por Luciana Calisse(2003), sobre a presença da música popular nos manuais didáticos de 1980 a 2000. A autora fez a seguinte constatação:

Tabela 03: Presença da música popular nos manuais didáticos de 1980 a 2000.

LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA?	PORCENTAGEM
15	(1980-1985)	02	13,3%
12	(1986-1990)	05	41%
12	(1991-1995)	06	50%
19	(1996-2000)	08	42%
TOTAL DE LIVROS CATALOGADOS	PERÍODO	CONTÊM MÚSICA?	PORCENTAGEM
58 /,3,/	(1980-2000)	21	36,2

Fonte: Calisse (2003, p.157).

Mesmo que o uso da canção seja razoavelmente assíduo por parte dos autores, editores, enfim, pelos profissionais que trabalham para a produção do livro – assim como na utilização desta pelo professor na sua prática em sala de aula- não houve preocupação por parte do PNLD com metodologias de trabalho com esta fonte, a canção nos manuais, de forma geral, aparece como mera ilustração dos conteúdos.

Esta situação em que a canção é apresentada demonstra que há um aparente descaso na caracterização como fonte histórica, uma vez que os PNLDs que pesquisamos⁴ não fazem menção nenhuma aos cuidados que se deve ter quando se utiliza a música ou a canção⁵(exceto por uma menção “fontes sonoras”). O PLND de 2007, 2008 apresenta como outras fontes “orais/

⁴ Foram analisados o PNLD dos seguintes anos: 2005, 2007, 2008 e 2010.

⁵ Referimos-nos música e canção como conceitos diferentes, embora tenham a mesma “raiz”, a partir das leituras de José Miguel Wisnik que considera música em todas as coisas, pois até o vento tem nota musical e de Luiz Tatit que pressupõe que canção seja melodia e letra presumidos dos próprios modos de falar. Ver: TATIT, Luiz. O século da Canção. Cotia: Ateliê Editorial, 2004; WISNIK, José Miguel. O som e o Sentido. Companhia das Letras, 1989.

sonoras”. Temos sérias dúvidas se fontes sonoras seria um termo adequado como menção as canções que aparecem com frequência nos manuais didáticos. No PNLD de 2010 as fontes históricas aparecem no quesito metodologia da História, e isso demonstra que na avaliação do PNLD 2010 as fontes devem estar integradas como método de ensino. No entanto, só menciona este item das fontes históricas como critério de avaliação sem maiores detalhes, somente para imagens. Também não é lembrado para o uso das fontes orais e muito menos para canção. Alguns critérios que poderiam ser aproveitados pelo PNLD no momento da avaliação para a caracterização da canção como fonte histórica, são os apresentados pelo historiador Marcos Napolitano ao apontar possíveis metodologias de análise da canção como:

análise da letra (qual tema da canção? quais elementos da letra?); b) análise da música (audição, levantamento inicial de informações musicais, gênero musical, arranjo, melodia, etc.); c) síntese-letra e música (interpretação das informações, qual projeto, mensagem vinculada, há contradição ou harmonia entre forma/conteúdo?); d) historicização da obra-documento (em função dos conteúdos estudados, e com as informações e interpretações) (NAPOLITANO,1987, p. 187).

Essas foram algumas premissas que Napolitano estabeleceu como parâmetro, considerando a canção enquanto fonte de pesquisa, como objeto da história, também como para um determinado tipo de linguagem para a aprendizagem histórica em sala de aula. O autor ressalta que não se deve separar melodia e letra (mesmo que para fins didáticos), pois letra sem melodia não é canção é poesia.

A canção nos livros didáticos de História

As canções como já foi mencionado estão presente nos livros didáticos pelo menos desde 1980. A canção assim como outras fontes históricas foi inserida no ensino de história com a pretensão de contribuir para o aprendizado em história e na produção de conhecimento escolar. A partir das inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, foi muito comum no momento da década de 1980, os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens” na sala de aula. Para Maria de Fátima da Cunha é expressivo deste momento dossiês de revistas sobre Ensino de História ou seções dentro das

revistas, destinadas a estes relatos. Deste período podemos destacar o livro *“Repensando a História”* organizada por Marcos Silva (1984). Entretanto, segundo Cunha:

Grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de História para o ensino de formação básica ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “novidade”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era lugar de produção de conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental (CUNHA, 2010, p.27).

Acompanhando o debate historiográfico que trazia para a história novos objetos, os historiadores e pesquisadores de outras áreas se propuseram a pensar um ensino que não fosse pautado apenas nos fatos históricos e na história dos vencedores e seus heróis. Entre as temáticas discutidas giravam em torno da disciplina de história e seus métodos de ensino, como a inclusão das chamadas “novas linguagens” no cotidiano de sala de aula, como: imagens (fotografia, cinema, quadrinhos), objetos da cultura material, e na proposta de Napolitano a música. (CUNHA: 2010, p.23-38)

No que diz respeito ao trabalho com a canção em sala de aula Marcos Napolitano, Cecília Maria do Amaral e Wagner Borja sistematizaram algumas discussões a respeito da canção no ensino de história, quando em 1987 lançaram um artigo para *Revista Brasileira de História* “linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história”. Neste artigo valorizaram o uso de diferentes linguagens para o estudo da história. Segundo Julho Zamarian, no campo do Ensino de História a utilização da música ou, mais especificamente da canção ocorreu, em um primeiro momento como um “recurso” para o Ensino de História e, mais recentemente, como uma fonte documental com o fim de propiciar a produção do conhecimento histórico. Entretanto, de uma forma ou de outra, estes estudos são ainda mais escassos. (ZAMARIAN, 2010, p. 41-49).

Começando com o clássico já citado de Marcos Napolitano⁶ na década de 1980, temos raros pesquisadores nesta área. Destacamos alguns trabalhos mais recentes nesta área como os trabalhos de Kátia Abud, Maria de Lourdes Sekeff, Martins Ferreira, Geni Rosa Duarte e Emílio Gonzales, Alexandre Fiúza e Maria de Fátima da Cunha. Estes trabalhos se propõem pensar o

⁶ Apesar do artigo de 1987 ter sido escrito a três mãos, Napolitano foi um pesquisador que se destacou no campo da história e música, com vários livros, artigos, em orientações de teses dentro do tema.

uso da música enquanto uma possibilidade para se trabalhar contextos históricos específicos. Kátia Abud (2004,) afirma são [...] lugar de memória, de determinada experiência histórica ou, mais recentemente, como um instrumento que facilita a transformação de conceitos espontâneos dos alunos em conceitos mais “científicos”. Para a autora, como registros são evidências, permanecem como restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos (ABUD, 2004, p. 11).

Já outros trabalhos procuram avançar em suas análises investigando de forma mais sistemática como a canção ou a música vem sendo pensada, particularmente no campo do Ensino de História. Um exemplo é a dissertação de Luciana Calissi. O historiador Luis Fernando Cerri em um livro intitulado “*O Ensino de História e a Ditadura Militar*” (2003) traz mais dois artigos pensando a música e a História: de Maria de Fátima da Cunha e outro de Alexandre Fiúza intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”.

É neste contexto que as canções se inserem no livro didático na necessidade de incorporar fontes históricas (ou como era chamada na década de 1980: linguagens) ao aprendizado histórico. Edilson Aparecido Chaves (2006) em sua dissertação de mestrado, afirma que a música tem sido ao longo dos anos, objeto de estudo e de análise tornando-se um dos elementos que identifica a cultura de um povo. Em sua opinião, a música está presente no cotidiano da maioria das pessoas e alguns autores dos manuais didáticos, conscientes da importância da música na vida dos jovens, passaram a incorporá-las também em suas coleções como parte do conteúdo de História. O que, para ele, abre possibilidades aos professores para o desenvolvimento de um trabalho simbólico de interpretação não apenas das letras, como também com gêneros, ritmos, estruturas ⁷. Ainda para o autor, a indicação para o uso da música em aulas já tem uma trajetória bastante longa no campo do Ensino de História, e tais indicações foram incorporadas pelas orientações curriculares nacionais (PCN) desde a década de 1990.

⁷ Edilson Aparecido Chaves faz uma análise detalhada dos 82 livros didáticos indicados pelo PNLD de 2005, o que, segundo o autor, permitiu levantar elementos interessantes para se compreender melhor a presença e a ausência das canções, incluindo-se a questão didático-metodológica de como elas estão articuladas ao trabalho proposto pelos autores. Entre os livros selecionados encontra-se a coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Piletti. Cf. CHAVES, Edilson Aparecido. A Música Caipira em aulas de História: questões e possibilidades. Curitiba: UFPR, 2006. (Dissertação de Mestrado).

Considerações Finais

As fontes históricas como critério de avaliação do PNLD supõe que estas não sejam utilizadas somente como ilustração, mas que cumpram uma função cognitiva para além desta perspectiva. Não se trata de formar pequenos historiadores, mas de dar direito ao aluno de compreender como a história é construída, de entender, a partir do documento histórico, que a história não se traduz enquanto “verdades absolutas”, como para compreensão das diversas temporalidades a qual a história está submetida.

Na esteira desses debates, a historiografia que envolve o campo da história e música, segundo José Geraldo Vinci de Moraes (2000:23-39), no Brasil, em meados da década de 1980 já existia uma crítica acumulada em torno dos trabalhos que tinham como objeto de pesquisa a música, sinal de que as investigações desenvolvidas alcançaram certa definição de linha de pesquisa (a moderna música popular urbana, por exemplo) e deram valiosas contribuições para a compreensão da História do país⁸. Fora do país, podemos citar autores como Eric Hobsbawm e o precursor das discussões que envolveram a música, o filósofo Theodor W. Adorno⁹. O conhecimento da conjuntura política, social e econômica onde a música foi produzida é essencial. O conhecimento da origem da obra muito pode contribuir para uma interpretação plausível sobre ela. A pesquisa biográfica do compositor na qual poderia detectar suas experiências políticas e sociais também pode respaldar a análise da História por intermédio da obra, sendo esta considerada um ponto de vista do artista, uma forma própria de ver o mundo (CALISSE, 2003).

Sobre as “escutas musicais” estas também são históricas, segundo o historiador Eric Hobsbawm (1990) a própria nota musical é histórica, esta análise foi feita pelo autor a respeito do jazz, onde ele demonstra que as notas melódicas, tristes, melancólicas de algumas músicas (mesmo que sem letras) representavam um protesto feito pelos negros por sua condição sociocultural.

Ainda que os códigos musicais se apresentem como uma dificuldade no trabalho com a música, ou canção, não deve ser desvinculado da análise, pois Segundo Moraes

⁸ Moraes (2000, p.36) faz um levantamento das principais obras entre livros, dissertações e teses que se ocuparam da música como fonte documental ou como objeto de pesquisa entre as décadas de 1970 e 1980. Ainda para uma maior compreensão das questões que envolve a música como fonte histórica, ver autores como: *Marcos Napolitano, Arnaldo Daraya Contier e José Ramos Tinhorão*.

⁹ ADORNO, Theodor. “O Fetichismo na Música e a Regressão da audição”. In: *Adorno, Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999; HOBBSAWM, Eric. *A história Social do Jazz*. Tradução Angela Noronha. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Como a maioria das pessoas é leiga no código musical, elas criam uma percepção particular das canções que escutam em seu cotidiano, alcançando, assim, um grande poder de comunicação. Para este autor, é premissa fundamental para se compreender o papel da música na História nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos (MORAES, 2000, p.26-38).

A utilização da canção nos livros didáticos não é recente, como mostrou a pesquisa de Calisse, desde 1980 estas aparecem nos livros e com uma forte presença nas décadas de 1990 e 2000. Se a demanda neste caso, surge do livro didático, o que fica claro para nós é que o PNLD como avaliador deve estar atento as questões metodológicas pertinentes as especificidades de cada fonte. Não se trata de trabalhar esta fonte como trabalham os historiadores, mas de fornecer informações e contextualizações que não limite a fonte usada a meras ilustrações.

Referências

- ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do Cotidiano: A música Popular na Aula de História. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, nº. 67, p.309-317; set/dez.2005.
- CALISSI, Luciana. *A Música Popular Brasileira nos Livros Didáticos de História*. (Décadas de 1980-1990). Dissertação de Mestrado. Recife, UFPE, 2003.
- CHAVEZ, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. Dissertação de Mestrado apresentada para o programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.
- CUNHA, Maria de Fátima. “Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula”. In: SEBRIAN, Raphael N. N. et al. (orgs.). *Perspectivas Historiográficas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade Histórica. IN: Dez anos de pesquisas em ensino de História. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. José Miguel Arias Neto (ORG). Londrina: Atrito Art, 2005.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. *O Livro Didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo*. Inserido em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf. Acesso em: 11 jan. 2011.

LUCA, Tânia Regina de; MIRANDA, Sonia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. *Revista Brasileira de História*, v.24 n°. 48, São Paulo, 2004.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, n° 30-vol. 20. Dossiê: Brasil, Brasília, 2000.

MOREIRA, Júlia Helena Simões; PEREIRA, Júnia Sales. Do conteúdo à recepção: o guia do livro didático de história (2005/2008). *História & Ensino*, Londrina, v.15. n° 67-84, ago. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros Didáticos e Paradidáticos*. Tese de doutorado (História e Filosofia da Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1997.

NAPOLITANO, MARCOS. AMARAL, Cecília Maria. BORJA, Cafagni Wagner. Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo v.7, n°13, p.177-188. Set 86/fev/87.

_____. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ODONNE, Nanci; ROSA, Flávia Goullart Motta Garcia. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ci. Inf. Brasília*, v. 35, n° 3, p.183-193, set-dez, 2006.

ZAMARIAN, Julho. *A Canção como Mediação na Aprendizagem de Conceitos sobre a Ditadura Militar no Brasil*. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2010.

RUSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

APONTAMENTOS EDUCACIONAIS: UMA DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO HUMANA

Izabela Teodoro da Silva¹

Contextualizando

A discussão sobre currículo, sobretudo em educação, é relevante, pois gera um movimento crítico de pensar e compreender o quanto ele influencia no desenvolvimento de um sujeito na escola, no seu processo de formação e humanização. Saber sobre seus elementos, sua relação com o pedagogo, entendê-lo a partir do conceito de cidadania, ideologia, etc., são assuntos cuja compreensão é fundamental, principalmente para aqueles que trabalham com a gestão pedagógica educacional. Nesse sentido, este artigo pretende esclarecer alguns conceitos, desenvolvendo de forma clara e compreensível a discussão sobre o currículo para formação humana plena a fim de que o leitor tome conhecimento básico sobre esse assunto. A pesquisa é de caráter qualitativo e cunho bibliográfico, se baseia nas obras de Buffa (1996), Gohn (2006), Lima (2007), Manacorda (1991), Pascoal; Honorato & Albuquerque (2008), Saviani (2000) e (2005), Sobriño (1986) e aborda as seguintes temáticas: Educação e Pedagogia; Currículo: cidadania e formação humana plena; e Ideologia no contexto educacional. A primeira apresenta conceitos de educação, pedagogia e a função social do pedagogo. A segunda define o currículo e desenvolve uma análise sobre cidadania e formação humana plena. Já a terceira consiste na discussão sobre ideologia, integração e dominação relacionadas à educação escolar.

Introdução

A discussão sobre o currículo é de suma importância, tendo em vista que é partir dele que todo trabalho na escola se desenvolve, inclusive o de formar pessoas. É um assunto que todos os profissionais da educação, em especial, aqueles que integram a equipe pedagógica, devem conhecer e dominar, pois aborda uma gama de conhecimentos que levam a reflexões críticas e fundamentadas, à formação de conceitos, enfim enriquece a formação

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, pela Faculdade Iguacu. Contato: iza.teodoro@hotmail.com

e atuação de todos. Assim, pretende-se saber, em que consiste o currículo para a formação humana plena? Nesse sentido, o artigo foi estruturado a partir de três grandes temáticas “Educação e Pedagogia”, “Currículo: cidadania e formação humana plena” e “Ideologia no contexto educacional”, a fim de melhor trabalhar, pensar e responder a essa questão. Na primeira parte serão apresentados os conceitos de educação e pedagogia bem como o compromisso social do Pedagogo. Na segunda parte haverá a definição de currículo, seus elementos e sua relação como o pedagogo, bem como uma análise sobre duas das grandes finalidades da educação: cidadania e formação humana plena. A terceira parte, por sua vez, consiste na definição de ideologia, em uma análise sobre a função de integração e dominação relacionadas à educação escolar e também da função ideológica da escola juntamente às tendências ideológicas da educação.

A pesquisa é de caráter qualitativo, cunho bibliográfico e se baseia nas obras de Buffa (1996), Gohn (2006), Lima (2007), Manacorda (1991), Pascoal; Honorato & Albuquerque (2008), Saviani (2000) e (2005), Sobriño (1986). Portanto, explícita a importância da análise sobre currículo, bem como as diversas contribuições que essa discussão oferece, o presente artigo faz apresentação do assunto de maneira articulada, clara, pautando-se em grandes autores e visando possibilitar a melhor compreensão por parte do leitor.

Educação e Pedagogia

Pensar na educação logo remete a tratar da humanidade, isso porque o homem se diferencia dos outros animais por sua capacidade de produzir e modificar para sua própria existência. Assim, não se adapta a realidade natural, ele adapta a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho. Você deve estar se perguntando, o que tudo isso tem haver com a definição de educação? Pois bem, tem tudo haver. De acordo com Saviani (2000) a educação é um fenômeno que compete aos seres humanos, devido a essa capacidade de agir intencionalmente na transformação da natureza, além de exigência do e para o processo de trabalho consiste em um (processo de trabalho), porém um trabalho dito “não material”, ou seja, atividades em que o produto está junto ao ato de produção, não separados. Nesse sentido, o autor aponta;

Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto de produção humana. (SAVIANI, 2000, p. 16).

Isto quer dizer que o significado de educação vai além do ato de ensino, mas que esse ensino, sendo elemento importantíssimo, também é um aspecto educativo, que participa da natureza própria desse fenômeno. Esse fenômeno social educativo tem três finalidades básicas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei de nº 9.394/96, em seu art. 2º, como a formação humana plena, exercício da cidadania e preparação para o trabalho. No entanto, duas dessas finalidades serão tratadas de forma integra mais adiante. A educação pode ser formal, não formal e informal. De acordo com Gohn (2006) a educação formal é aquela de reconhecimento oficial, oferecida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, níveis, graus, programas, currículos, etc. Aqui o educador é o professor. Quanto aos objetivos

[...] destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade, etc. (GOHN, 2006, p. 29).

A educação não-formal ocorre em espaços situados nos locais que acompanham trajetórias de vida de grupos ou sujeitos fora do espaço escolar formal, no qual o processo interativo é intencional. É aquela que se aprende “no mundo da vida”. O “outro” é o principal responsável por educar neste caso. Sua finalidade é formar conhecimento sobre o mundo e os objetivos vão surgindo de forma mais específica ao longo do processo, mediante interesse e necessidade (GOHN, 2006). Já a educação informal está presente no processo de socialização dos indivíduos, seja com a família, amigos, a comunidade, enfim, até as coisas mais simples como tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, cantar, dançar sem que haja um lugar e horário específico. Desse modo, quem educa são os pais, vizinhos, a igreja, os meios de comunicação de massa, etc. Os indivíduos desenvolvem hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar, se expressar, constroem crenças, valores, enfim, são socializados, pois esse é o grande objetivo da educação informal (GOHN, 2006).

De modo geral, o objeto da educação é voltado à identificação dos elementos culturais, os quais precisam ser assimilados pela espécie humana para que se tornem verdadeiramente humanos, ou seja, seja humanizada, juntamente com a busca pela melhor forma de atingir essa meta. Em meio a toda essa discussão sobre educação vale tratar a respeito da pedagogia. Quanto a isso, Saviani (2005) afirma;

[...] A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2005, p.1).

A pedagogia não consiste em teorias que consideram a educação, sua relação com a sociedade sem qualquer finalidade voltada a formação de diretrizes, medidas ou algo que direcione e oriente a atividade educativa, pelo contrário, ela consiste em uma teoria da prática, ou melhor, teoria da prática educativa, modo de operar, de realizar o ato educativo (SAVIANI, 2005). No movimento histórico da pedagogia, algumas concepções pedagógicas formaram-se, algumas nas quais a teoria prevalece sobre a prática, outras na qual a prática prevalece sobre a teoria.

Nesse sentido existe a concepção tradicional (religiosa ou leiga) e concepção nova ou moderna, nas quais a pedagogia se apresenta de formas distintas, ora visando teorias do ensino, como é caso da primeira concepção, ora visando teorias da aprendizagem, como é o caso da segunda concepção (SAVIANI, 2005). A concepção pedagógica tradicional ou pedagogia tradicional, introduzida no final do século XIX, corresponde às correntes pedagógicas antigas com visão filosófica de homem puramente essencialista e visão pedagógica centrada no educador, no adulto, na transmissão de conhecimento pelo professor, aluno receptivo, no método da memorização, etc. Pode ser classificada nas vertentes religiosa e leiga (SAVIANI, 2005).

Dentro da vertente religiosa está a pedagogia católica, a mais vigorosa manifestação pedagógica, que defende o poder da família e igreja sobre o Estado em matéria de Educação. É pautada na ação dos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, propagadores de um dos documentos mais importantes no processo educativo, o *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2005). A concepção pedagógica tradicional leiga surge já como expressão do crescimento da burguesia. A escola torna-se instrumento de realização dos liberais. Nesse período, de 1759 quando os jesuítas são expulsos por Marquês de Pombal, é implantada a pedagogia pombalina, ou seja, uma pedagogia com ideias laicas, em que o Estado passa a ter privilégio em se tratar de instrução educativa, sendo o sistema pedagógico adotado, o das “aulas régias” avulsas, isto é disciplinas isoladas ministradas por um professor escolhido e pago pela coroa portuguesa (SAVIANI, 2005).

Quanto à concepção pedagógica nova ou moderna, esta se contrapõe à anterior. A natureza humana não é aqui tida como imutável, mas determinada pela existência e não pela essência. O homem é considerado completo desde

o nascimento, um ser inacabado até morrer, o foco da educação agora é na criança, não mais submissa ao adulto ou professor. O sistema pedagógico implica as vivências, enfatiza os aspectos psicológicos, os métodos, o aluno, o interesse, a qualidade, atividade experimental, etc. (SAVIANI, 2005). Com tudo isso é provocada uma grande revolução na educação e conseqüentemente em seus elementos, dentre os quais chamo atenção, para pedagogo, ou mais especificamente o compromisso social do pedagogo.

Este compromisso está intimamente ligado à formação do ser humano, uma formação cultural, marcada por saberes. A esse profissional cabe o movimento de consciência e reflexão mediante o aluno, a escola, a família, a comunidade e a sociedade de modo geral. É comum saber que o pedagogo, em seu dia de trabalho, passa parte considerável do tempo atendendo a alunos com problemas disciplinares ou cuidando de outras ocorrências da escola que foge, de certo modo, a aquele que deve ser o principal compromisso social dele para com os alunos, a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. Não que esse atendimento seja desnecessário, mas como aponta Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008).

Mediador entre o aluno e o meio social, o orientador discute problemas atuais, que fazem parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural em que vivemos. Assim, por meio da problematização, pode levar o aluno ao estabelecimento de relações e ao desenvolvimento da consciência crítica. (PASCOAL; HONORATO & ALBUQUERQUE, 2008, p. 110).

Com relação à escola, o pedagogo deve fazer-se presente nos momentos coletivos, mas não apenas de corpo presente, ele deve participar da construção coletiva de caminhos, visando pensar e criar condições que contribuam para um melhor desenvolvimento das ações na instituição, ou seja, nas decisões, elaboração e avaliação da proposta pedagógica, em reuniões de conselho, de pais, orientando os professores, enfim, discutindo e refletindo a vida escolar, buscando maior dinamicidade e qualidade no processo educativo (PASCOAL; HONORATO & ALBUQUERQUE, 2008). O pedagogo tem a função de articulador entre a escola e família, portanto deve propiciar ambientes socioeducativos, momentos de interação e de diálogo. Ele tem que esclarecer a família sobre a situação do aluno na escola de maneira acolhedora, agradável, pensando em seu melhor desenvolvimento e não despejando reclamações e apontar desajustes (PASCOAL; HONORATO & ALBUQUERQUE, 2008). A comunidade tem grande influência na caracterização do compromisso social do pedagogo;

Compreender o modo de vida, os interesses, as aspirações, as necessidades, as conquistas da comunidade é muito importante. Só assim será possível o apoio da escola na luta da comunidade por melhores condições de vida. Neste sentido, pode-se apontar que uma das tarefas do orientador educacional é o conhecimento da comunidade e das situações que facilitam sua vida, bem como as que a dificultam (PASCOAL; HONORATO & ALBUQUERQUE, 2008, p. 111).

Assim, a escola tem que se abrir para a comunidade, favorecendo a ampliação de níveis de cultura e o pedagogo é quem deve agir e fazer acontecer esses momentos, saindo do plano de discurso apenas. Por fim, esse profissional da educação, tem um compromisso com a sociedade, de modo geral, de levar aos alunos fatos sociais marcantes, históricos, que envolvem a humanidade e, deste modo, os próprios alunos. Deve levá-los a participar de lutas maiores, envolvendo a tecnologia, a mídia, o meio ambiente, a corrupção, a violência urbana, etc. (PASCOAL; HONORATO & ALBUQUERQUE, 2008). Portanto, o compromisso social do pedagogo sustenta-se em levar a sociedade para dentro da escola, o mundo até os alunos, pois desta forma vai contribuir de maneira significativa para formação de cada um.

Currículo: cidadania e formação humana plena

Até aqui, a partir da discussão acerca do compromisso social do pedagogo, entende-se que o currículo é, pois, seu objeto de trabalho. É ele que vai direcionar ações a fim de transpor o que diz no currículo para a prática nas escolas. Com base no currículo esse profissional vai orientar o trabalho dos demais, agindo como mediador, como articulador entre o currículo e a escola. Deste modo, faz-se então necessário abordar o currículo, seus elementos, significado, relevância e sua contribuição para a formação humana plena e da cidadania dos sujeitos. Iniciemos com uma fala de Saviani (2000) sobre o currículo;

De uns tempos para cá se disseminou a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo se diferencia de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa concepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. (SAVIANI, 2000, p.20).

Saviani (2000) faz uma crítica à concepção recente de currículo que leva a crer que tudo que acontece na escola é currículo e a consequente descaracterização do trabalho escolar, ou seja, o que é fundamental, a razão de ser da escola, fica em segundo plano. Exemplo disso é a ênfase dada no trabalho do calendário festivo, de datas como Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Folclore, Semana da Pátria, Dia da Criança, Dia do Índio, enfim, uma diversidade de datas festivas que ocupam parte do ano, restando pouco tempo para trabalhar com o conhecimento sistematizado, para viabilizar condições de transmissão e assimilação. Não que inexista algum tipo de significado nessas atividades, pois elas transmitem de certa forma, valores a cerca da sociedade, mas estes não devem sobressair ao ensino e aprendizagem dos saberes elaborados. Nesse sentido, o autor define que “currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2000, p.23).

Como veículo de normatização, de organização dos saberes e conhecimentos, como processo de sistematização do conhecimento escolar, o currículo contempla elementos norteadores. Primeiramente há os pressupostos teóricos, ou seja, a concepção de homem, pautada na Filosofia; concepção de sociedade, pautada na Sociologia; e a concepção de aprendizagem humana, pautada na Psicologia. Os objetivos surgem a partir dessas concepções anteriores e interligados ao contexto escolar, este fortemente marcado pela cultura. No entanto conforme aponta Lima (2007)

É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que o conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. (LIMA, 2007, p.20).

Isso que dizer que o currículo está para a formação humana plena e, portanto não se limita no trabalho de conhecimentos do cotidiano, regionais, com base na realidade vivenciada pelo sujeito. Implica ir além, sempre trabalhando novos conhecimentos. Os próximos elementos do currículo tratam de perguntas sobre *Como?* *Onde?* e *Quando?* ele deve ocorrer. A primeira se refere à metodologia que consiste em saber de que forma os conteúdos escolares vão fazer a diferença na formação do sujeito. Portanto para essa resposta e acerca da avaliação é necessário recorrer à Didática. A segunda implica no espaço. A terceira corresponde ao tempo, o qual precisa ser situado historicamente, pois sabe-se que os conhecimentos e instrumentos culturais

se modificam ao longo do tempo, devido ao avanço tecnológico, científico, enfim, é preciso acompanhar esse movimento, de modo que o currículo seja atual (LIMA, 2007). No entanto, ainda que o currículo para formação humana plena seja previsto pela legislação vigente, nem sempre isso se concretiza.

Os currículos devem contemplar a socialização, a atividade intelectual (científica), técnica, emocional (artística) e moral (ético/filosófica). Deve também contemplar a diversidade, pois sendo os seres humanos diversos, com personalidade única, formas distintas de ver e viver o mundo, diferentes biologicamente, fisicamente, etc., o currículo está sim a serviço da diversidade. Outra importante finalidade da Educação, presente na LDB 9.394/96, é a cidadania. O conceito de cidadania tem suas raízes nas Declarações de Direitos do Homem e do Cidadão. A Declaração de 1789 já assinalava os direitos naturais e imprescritíveis do homem como liberdade, propriedade e igualdade perante a lei. Apontava também os direitos da nação como soberania nacional e separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Quanto à propriedade, anunciava ser um direito inviolável e sagrado, do qual todos deveriam desfrutar. “É o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo” (BUFFA, 1996, p.26).

Essa propriedade da qual se fala, é a propriedade própria de cada homem, o corpo. Assim, o homem como proprietário de si usa o trabalho para se apropriar das coisas. O trabalho do homem pode ser vendido, estabelecendo então uma relação salarial com o comprador. Na verdade o capitalista – comprador – se apropria do trabalho, ou melhor, da força de trabalho e não do trabalhador (BUFFA, 1996). No entanto, há que considerar que de fato não é bem isso que acontece. Ao trabalhador são impostas determinações rígidas, exploratórias, manipuladoras, que o alienam, desumanizam e tornam escravo daquilo que de fato deveria ser seu, mas não é totalmente, pois não é ele quem exerce o controle sobre sua propriedade. Consta um trabalho que, de acordo com Manacorda (1991);

[...] produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais e que não apenas não mais tem necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades (MANACORDA, 1991, p. 69).

Mais adiante, junto à nova visão de proprietário surgem as propostas de ensinar tudo a todos. Porém, não se trata de ensinar o conhecimento de todas as ciências a artes, mas fundamentos, razões e objetivos das coisas que existem na

natureza e que podem ser fabricadas. A educação para todos é uma espécie de proposta proveniente da igualdade básica entre os homens, os quais precisam se educar para tornar verdadeiramente homem (BUFFA, 1996). Há, porém que ressaltar que essa igualdade está presente mais em uns do que em outros. Isso quer dizer que com a emergência de métodos de divisão do trabalho e a utilização de máquinas o processo de produção passou por uma revolução e, por conseguinte a visão de proprietário também. Agora proprietários diferem dos não-proprietários, que não deixam de ser cidadãos. Nesse sentido Buffa (1996) coloca que

Só proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano. (BUFFA, 1996, p.27).

Assim, o cidadão pleno implica na visão de proprietário que se tem, ou seja, continua sendo o proprietário.

Ideologia no Contexto Educacional

Na discussão sobre currículo é imprescindível analisar a presença da ideologia, isso porque todo currículo traz e si uma visão de mundo e consequentemente defende uma ideologia. Sobriño (1986) aponta que a definição de ideologia pode depender da forma como é abordada. Assim a ideologia pode ser compreendida sobre duas conotações opostas: de um lado uma conotação “positiva” e do outro, uma conotação “negativa”. É quase o que Paul Ricoeur trata como ideologia integradora *versus* ideologia deformadora e disseminadora. Na conotação “positiva” a ideologia caracteriza-se por um estreito vínculo com a ciência, como justificadora, esquemática, preserva a identidade social, ou seja, considera o que é típico (característico), é uma representação social, que muito influencia no processo interpretativo, ou seja, refere “àquelas expressões conscientes dos indivíduos que os levam a atuar, intervir a até a mudar os processos históricos, graças ao poder operante das ‘verdades’ conjunturais contidas nas ideologias” (SOBRIÑO, 1986, p.16).

A conotação “negativa”, por sua vez, “confere à ideologia o caráter de falso conhecimento da realidade ou de representação não-científica do mundo [...]” (SOBRIÑO, 1986, p.18). Isso quer dizer que há, nesse caso, uma grande distância entre ideologia e ciência, sendo que a primeira elimina contradições,

está ligada a interesses de classes, almeja à universalidade, enfim está ligada as interpretações marxistas. Sabe-se, no entanto, contraditoriamente ao que afirma a conotação “negativa” de ideologia, que a ciência não é isenta de ideologia, pois toda criação científica é propriedade de alguém, o que leva a crer a existência de um interesse implícito nela, carrega dada visão de mundo desse alguém. A esse ponto já é possível definir ideologia;

Como um sistema de ideias, a ideologia procura sempre superar ao nível da representação, contradições que ocorrem na realidade. Mediante o manejo da uma série de argumentos dissolve a dialética do real. A ideologia organiza e funda um novo mundo em que não há contradições [...] As ideologias são engendradas pela experiência social dos grupos e classes que percebem a realidade e seus conflitos. (SOBRIÑO, 1986, p.39).

Nesse sentido, a educação escolar está intimamente relacionada à ideologia por vários motivos. O primeiro deles pode ser o fato de toda escola ter um currículo, o qual é corpo de ações da escola e sempre traz em si a defesa de uma ideologia. Assim, através do currículo a escola se movimenta a partir de preceitos ideológicos. Outro motivo implica na escola como um dos tantos aparatos ideológicos (AI), ou seja, instituições, organismos, etc., que traduzem a organização material da ideologia, garantem a difusão e a conservação dela por meio uma representação de mundo. Outros exemplos são: a igreja, sindicatos, partidos, meios de comunicação de massa, entre outros. A instituição torna-se ainda um próprio aparelho ideológico, na medida em que permite obter consenso e consentimento do movimento de classes, transmite determinada representação de sociedade, da história, etc. (SOBRIÑO, 1986). Porém, Sobriño (1986) também atenta para a escola como aparelho do Estado, devido à transmissão de certo perfil de sociedade ocorrer mediante interesses estratégicos da classe dominante, levando ao exercício da coerção. Isso tudo reflete a educação como um fenômeno social, ou melhor, uma região particular da ideologia, além de aparelho ideológico (escola), consiste numa identidade cultural, uma concepção ou sistema de ideias e um sistema de atitudes e comportamentos psicossociais.

Existem, pois algumas ideologias pedagógicas ou tendências ideológico-pedagógicas apontadas por Sobriño (1986) como a tendência ideológica tradicionalista, a tendência reformista-modernizante e a tendência revolucionária. Na tendência ideológica tradicionalista o docente, adulto, sujeito com experiência e conhecimentos formados, chamado por Sobriño (1986) de “ensinante”, exerce um lugar superior ao aluno, ou criança, adolescente, jovem,

ou ainda como a autora prefere chamar “ensinado”, o qual é subordinado ao docente, passivo, apenas recebe conhecimentos, pois são tidos como imaturos, ainda em desenvolvimentos e, portanto, sem conhecimentos. Nota-se aí uma educação puramente marcada pelas gerações, ou seja, ações de adultos sobre os mais novos (SOBRIÑO, 1986). A tendência reformista-modernizante difere da anterior na medida em que considera o educando não mais como insuficiente e incompleto, mas um sujeito com etapas evolutivas e especificidades, que já pode expressar opiniões. O processo educativo, assim como os métodos utilizados, o trabalho docente, pautam-se no interesse da criança, jovem, enfim, respeitam o sentido de infância, as leis de desenvolvimento intelectual, social, ainda que a desigualdade entre a criança e o adulto não tenha sido superada por completo, isto é, apenas passa de biológica para psicológica. Vale dizer, que houve destaque no trabalho com grupos, pois esse diminuía tensões do educando, provocava relações e interações, além de maior produtividade do trabalho (SOBRIÑO, 1986).

Por fim, a tendência revolucionária implica no total desaparecimento da dicotomia entre adulto e criança, ou, professor e aluno. A não-diretividade dos agentes especializados e a auto-gestão dos educandos tornam-se características nas relações pedagógicas, agora, antiburocráticas. Os educandos passam a ser o centro das decisões e o educador “o animador de uma prática pedagógica participante, crítica, mobilizadora, conscientizadora.” (SOBRIÑO, 1986, p.64) Ele oferece informações, esclarece ideias, monitora o grupo, oferece conselhos sobre organização, mas com um detalhe, somente quando o grupo de educandos solicitar. Assim, nota-se que essa última tendência nega as ideias e práticas do tradicionalismo e do reformismo-modernizante, através de seus apontamentos sobre a necessidade urgente de mudar a situação.

Considerações Finais

Com o desejo de discutir sobre currículo, a partir do âmbito educacional, esclarecer alguns conceitos, gerar um movimento crítico de pensamento sobre esse assunto, o presente artigo foi desenvolvido na forma de uma pesquisa com caráter qualitativo e cunho bibliográfico, baseada nas obras de Buffa (1996), Gohn (2006), Lima (2007), Manacorda (1991), Pascoal; Honorato & Albuquerque (2008), Saviani (2000) e (2005), Sobriño (1986), e abordando três temáticas norteadoras: Educação e Pedagogia; Currículo: cidadania e formação humana plena; e Ideologia no contexto educacional. Deste modo, foi possível concluir que um currículo para a formação humana é aquele que abrange os

conhecimentos próximos a realidade do educando e da própria instituição, mas que busca constantemente novos conhecimentos. Deve contemplar uma concepção de homem, de sociedade e de aprendizagem humana.

O currículo para a formação humana é marcado pela cultura, pelo respeito às diferentes culturas, e contempla, portanto, a diversidade. Ele precisa ser historicamente situado, ou seja, contextualizado no tempo e no espaço, tanto quanto aos avanços tecnológicos, como científicos, sociais, enfim, tem que acompanhar esse movimento que tem influência na educação, precisa ser um currículo atualizado. Somente assim, contemplando a socialização, a atividade intelectual e/ou científica, técnica, emocional, moral e ética é que o currículo, instrumento de organização dos saberes e conhecimentos, processo de sistematização do conhecimento escolar, vai fazer diferença na formação do sujeito, isto é, uma formação humana por completo, plena.

Referências

BUFFA, E. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, E. ARROYO, P. N. *Educação e Cidadania. Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1996, p. 11-30.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 20 dez. 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval.pol públ. Educ.* [online]. 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 19 outubro 2011.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano.* BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Denise. NASCIMENTO, Aricélia R. (org.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 56 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. O homem onilateral. In: *Marx e a pedagogia moderna.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, p. 67-86.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. *O orientador educacional no Brasil. Educ. rev.* [online]. 2008, n.47, pp. 101-120. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 20 outubro 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.15-28.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Projeto 20 anos do HISTEDBR*. Campinas, SP: 2005, 38 p.

SOBRINHO, Encarnación. *Ideologia e Educação: reflexões teóricas e propostas metodológicas*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 16-66. (traduzido por Roland Lazarte)

SÍNDROME DE DOWN: METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Izabela Teodoro da Silva¹

Juliana Aparecida da Conceição²

Introdução

Consideramos que o estudo sobre as práticas educativas mais adequadas para o ensino de alunos com Síndrome de Down (S.D.) é relevante, pois permite subsidiar a ação de professores e educadores cujas turmas escolares compreendem pessoas com essa síndrome que tem com uma de suas principais características a deficiência intelectual (D.I.). Este texto tem como objetivos: caracterizar a Síndrome de Down, conhecer o seu histórico, analisar as implicações das políticas atuais par ao atendimento aos alunos com a referida síndrome, bem como identificar as metodologias utilizadas em sala de aula para o ensino e aprendizagem de alunos com S.D., os recursos e tecnologias de ensino, a interação social e demais fatores relevantes para favorecer sua inclusão escolar. Para atingir tais objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica, elaborada a partir de materiais já publicados como livros, revistas, artigos científicos, leis, etc., procedimento este que, para Deslandes (1994), inspira uma prática sistematizada, crítica e ampla, isto é, que conduz ao diálogo reflexivo entre teoria e objeto investigado e ainda sustenta o conhecimento atual sobre o problema. A abordagem é qualitativa e descritiva, pautada na interpretação dos fenômenos e na tentativa de atinar os significados apresentados nas situações. Não requer, pois o uso de métodos quantitativos, ligados a números, valores e estatísticas (RICHARDSON; SOUZA, 1999).

Aspectos importantes sobre a Síndrome de Down

A Síndrome de Down consiste em uma alteração na divisão cromossômica que resulta na triplicação do cromossomo 21, quando o comum é a duplicação do mesmo. De acordo com Bissoto (2005) essa alteração pode ocorrer de três formas;

¹ Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, pela Faculdade Iguacu. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: iza.teodoro@hotmail.com.

² Especialista em Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual, pela Faculdade Iguacu. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina. Contato: julianaacv@yahoo.com.br.

Em 96% dos casos, essa trissomia se apresenta por uma não-disjunção cromossômica total: conforme o feto se desenvolve, todas as células acabam por assumir um cromossomo 21 extra. Em cerca de 4% dos casos, entretanto, ou os portadores não têm todas as células afetadas pela trissomia sendo denominados como casos “mosaico” (entre 0,5 – 1%), ou desenvolvem a síndrome de Down por translocação gênica (entre 3,0 – 3,5%), caso em que parte ou todo o cromossomo 21 extra se encontra ligado a um outro cromossomo, geralmente o cromossomo 14 (BISSOTO, 2005, p.81).

Existem, porém interpretações equivocadas quanto ao desenvolvimento da pessoa com a síndrome, como se todos os S.D. apresentassem as mesmas características, capacidades, limitações, etc. Na verdade há uma série de dados e informações provenientes de estudos e pesquisas na área que evidenciam que o processo de desenvolvimento das pessoas com SD varia de acordo com o contexto, a estimulação e a própria condição genética da pessoa envolvida (BISSOTO, 2005). John Langdon Down foi quem reconheceu a síndrome, a qual chamava *idiotia mongoloide*. A seguir um breve relato emitido por ele, apontando características provenientes da deficiência:

A grande família Mongólica apresenta numerosos representantes e pretendo neste artigo chamar atenção para o grande número de idiotas congênitos que são Mongóis típicos. O seu aspecto é tão marcante que é difícil acreditar que são filhos dos mesmos pais... O cabelo não é preto, como em um Mongol típico, mas de cor castanha, liso e escasso. A face é achatada e larga. Os olhos posicionados em linha oblíqua, com cantos internos afastados. A fenda pálpebra é muito curta. Os lábios são grossos, com fissuras transversais. A língua é grande e larga. O nariz, pequeno. A pele, ligeiramente amarelada e com elasticidade deficiente. É difícil acreditar que se trate de um europeu, mas pela freqüência com que estas características são observadas, não há dúvida de que estes aspectos étnicos resultam de degeneração. O tipo de idiotia Mongólica ocorre em mais de 10% dos casos que tenho observado. São sempre idiotas congênitos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são, na maioria, exemplos de degeneração originada de tuberculose nos pais. (DOWN, John L. apud MOREIRA, et al., 2000, p.96).

Os termos utilizados para referir-se a S.D. chamam a atenção. Porém, vale ressaltar que não há aqui interesse em aferir qualquer juízo de valor ao conteúdo do relato tendo em vista que os estudos realizados por John L. Down foram fundamentais para a ampliação de pesquisas na área, para o desenvolvimento de técnicas e recursos de atendimento e, de modo geral,

para aprofundar a compreensão sobre essa deficiência. Lefèvre (1988) também descreve a pessoa com S.D. com as características semelhantes às contidas no relato de J. L. Down. A autora acrescenta, porém que as mãos são curtas e com uma única linha transversal e o corpo apresenta hipotonia muscular, ou seja, musculatura mais flácida. Há excesso de pele no pescoço, o conduto auditivo é estreito e as orelhas geralmente pequenas, os pés são chatos e seus dedos curtos, com espaço maior próximo ao dedão.

Ficam evidentes assim, as características físicas apresentadas pela pessoa com Síndrome de Down. No entanto, além dos aspectos externos existe ainda um atraso no desenvolvimento cognitivo, já que se trata de uma deficiência intelectual (D.I.), ou seja, “[...] limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos” (PAN, 2008, p.63). Esse déficit intelectual está relacionado a um fator importante que é a desaceleração no desenvolvimento do sistema nervoso central, própria do S.D. Lefèvre (1988) diz que isso ocorre quando o cérebro é reduzido em volume e peso, especialmente nas zonas do lobo frontal, tronco cerebral e cerebelo, influenciando o pensamento, a atenção, a linguagem e o comportamento.

De acordo com Moreira; El-Hani e Gusmão (2000) a cardiopatia congênita, problemas de audição e visão, problemas na coluna cervical, distúrbios da tireoide, obesidade e envelhecimento precoce são outros comprometimentos na saúde que podem ocorrer. Mas veja bem, podem ocorrer diferentemente de afirmar que vão ocorrer. É importante esclarecer que qualquer pessoa pode apresentar os problemas mencionados e, com relação ao S.D., cabe apenas um cuidado maior, devido a sua condição genética, a qual aumenta a probabilidade de ocorrência.

Assim, pessoas com a síndrome de Down podem e devem – e demais pessoas deficientes também – ter uma vida o mais natural possível, com direitos e deveres, dentre os quais está o ingresso na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei de nº 9.394/96 trata no cap. V, art. 58 sobre a educação especial, apresenta como dever do Estado em ofertar serviços de apoio especializado na rede regular de ensino. O mesmo aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei de nº 8.069/90, no cap. IV, art. 54. Juntamente o art. 53 desta mesma lei versa sobre a igualdade de condições no acesso e permanência na escola, um direito de todos, inclusive da pessoa deficiente.

As famílias devem buscar orientação e tomar conhecimento das leis para fazer valer esses direitos, pois a escola inclusiva não é uma utopia, algo

distante e impossível. Ao contrário, existem escolas que já deram os primeiros passos e vem tendo sucesso com a inclusão social, quebrando obstáculos. Luiz; Pfeifer; Sigolo e Nascimento (2012), em pesquisa realizada com famílias constituídas por uma ou mais crianças com Síndrome de Down incluídas na rede de ensino comum no período de 2003 a 2006, apontam a inexistência de dificuldades significativas relacionadas às atividades curriculares na Educação Infantil. Na maioria dos casos, as dificuldades de aprendizagem do SD ficam mais aparentes apenas no Ensino Fundamental, pois nessa etapa a criança deverá evidenciar a aprendizagem dos conhecimentos científicos, tanto para a professora quanto para seus colegas. No entanto, isso não impede que os alunos sejam integrados.

Existem desafios no processo de inclusão escolar, porém quando pensado e praticado de forma consciente, este representa um avanço social, pois a heterogeneidade se configura uma possibilidade de enriquecimento do grupo, no sentido de uma formação com respeito às diferenças (BONETTI, 1996). Deste modo, é significativo conhecer as diferentes práticas e metodologias educacionais utilizadas com alunos S.D. São ações, técnicas, instrumentos, enfim, uma serie de fatores que contribuem para a qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Práticas e metodologias diferenciadas

Existem algumas estratégias de intervenções educativas muito relevantes para o trabalho com alunos S.D., as quais também se aplicam facilmente a demais pessoas com ou sem deficiência intelectual. Piaget e Speck (apud FRANÇA; NUNES; MAIA; ALVES, 2008) apresentam alguns princípios de intervenção como:

Princípio *ativo*, em que o aluno deve exercer uma relação direta com o objeto de estudo; *Estruturação*, que tendo vista atingir os objetivos propostos e o sucesso individual do educando requer um ensino subdividido em pequenas etapas; *Transferência*, pautada na repetição da aprendizagem que deve ocorrer em contextos reais e diferenciados; *Associação da linguagem e da ação*, esta requer uma relação ou um elo de significado entre as palavras (sinais verbais) e a experiência (ação); *Motivação para as aprendizagens sociais*, que implica a criação de situações positivas, de valorização do sucesso.

Os autores França; Nunes; Maia e Alves (2008) também orientam quanto as medidas que, se aplicadas no ambiente escolar, podem beneficiar o

deficiente intelectual, em especial o S.D., favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem. São ações como detectar as áreas “fortes” e as “fracas”, valorizando a primeira, a fim de promover a autoconfiança; desenvolver, quando necessário, um programa educativo singular; praticar a aprendizagem cooperativa, em que alunos assumem o papel de tutores; adaptar materiais e atividades didático-pedagógicas; cuidar do ambiente e organização da sala de aula; ter sempre disponível uma atividade alternativa; utilizar conteúdos sequenciais e de contexto evolutivo; contextualizar o conhecimento; construir e zelar pelo cumprimento das regras; articular o trabalho com a equipe multidisciplinar; optar por material concreto; explorar abordagens multissensoriais e os recursos tecnológicos; adequar ações educativas à idade cronológica dos alunos, ambientes e interesses próprios do seu nível etário; realizar tarefas de caráter ocupacional e formativo (cultural, recreativo, profissional) e conhecer a situação da criança no seu ambiente natural, como ela é e como se relaciona em casa, na igreja, em projetos, etc. (FRANÇA; NUNES; MAIA; ALVES, 2008). Tratamentos e estimulação precoce como fisioterapia e fonoaudiologia também favorecem o desempenho social do aluno. Assim, quanto antes diagnosticar a deficiência melhor será o processo de ensino e aprendizagem, já que os serviços educacionais especializados podem logo ser iniciados (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000).

Já os autores Leitão; Lombo e Ferreira (2008) chamam atenção para a importância da ludicidade nas intervenções realizadas pelo professor em sala de aula com o aluno D.I. Para as autoras atividades lúdicas, isto é, pautadas em jogos e brincadeiras, constituem uma forma de expressão e de se relacionar com o mundo. Também permitem o trabalho com regras e aí, o exercício de direitos e deveres, a formação para cidadania, a qual é função da escola, proporcionando uma formação global ao aluno. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para a educação de alunos com síndrome de Down é também uma excelente estratégia metodológica. Alves; Faria; Mota e Silva (2008) afirmam que TICs aumentam a autonomia do aluno, contribuem para seu desenvolvimento cognitivo e psicomotor, além de constituírem meios alternativos de comunicação, facilitadores na realização da leitura, do cálculo e escrita.

São exemplos de recursos tecnológicos programas como “Palavra a Palavra”, “Aprender com os Números” e “De 1 a 100”. Outros softwares são: IntelliPics, Aprender a Ver, Aventuras 2, Power Point, etc. Há disponível também adaptações tecnológicas para computadores como *track-ball* (rato adaptado), *intellikeys* (teclado de conceitos) e ecrã tátil (ALVES; FARIA;

MOTA; SILVA, 2008). A presença de um auxiliar de sala também pode contribuir para a melhor inserção de crianças com necessidades especiais no ensino regular, para que tenham condições iguais de aprendizagem. Para Lorenz “o aluno com síndrome de Down tem melhor aproveitamento com ajuda de um professor assistente, porém esse recurso só deve ser viabilizado quando houver necessidade, para que a criança não desenvolva dependência (LORENZ, apud LUIZ et al., 2012). O assistente atua como supervisor do aluno com S.D. oferecendo apoio no processo de ensino e respeitando suas escolhas. Mas, muitas vezes “a pessoa com síndrome de Down, por seu saber considerado ingênuo e desqualificado, não é ouvida a respeito de suas preferências e interesses, e isto inibe o desenvolvimento de sua autonomia” (SAAD, 2003, p.71). Portanto, o professor regente e o auxiliar devem cuidar para que suas ações não se tornem assistencialistas, mas seja uma mediação da aprendizagem.

Outro fator relevante a respeito da prática educativa é a existência de uma relação estreita entre o professor com formação em educação especial e o docente do ensino regular. Para Boneti (1996) tal relação faz com que as ações se complementem e exista a interdisciplinaridade. Já Luiz; Pfeifer; Sigolo e Nascimento (2012) entendem que o profissional da educação especial pode orientar as escolas sobre o desenvolvimento anterior e particularidades das mesmas, colaborando para que a adaptação na instituição regular aconteça de forma tranquila e rápida. Assim, quando os trabalhos desenvolvidos caminham lado a lado os objetivos são atingidos mais facilmente.

Considerações Finais

A prática das metodologias e estratégias diferenciadas que foram abordadas neste estudo é determinada a partir de uma inclusão consciente, que conte com a participação de todos – escola, família e comunidade – e com o apoio efetivo de setores da saúde, segurança, formação profissional e os diversos serviços especializados. As ações educacionais devem ser desenvolvidas a fim de garantir a verdadeira inclusão do aluno deficiente, ou melhor, oferecer condições de participação ativa a eles e não apenas sua presença na sala de aula. Portanto, é preciso uma organização escolar nova, que caracterize um processo multidimensional e dinâmico, juntamente com ações do governo (municipal, estadual e federal) mediante o cumprimento do dever de cada instância, visando o acesso, permanência e qualidade do ensino para todos, mas especialmente contribuindo para a participação social da pessoa com deficiência, sua interação com mundo.

É verdade que há pessoas que apresentam necessidades de forma mais aparente e acentuada que outros, porém somos todos diferentes e a escola é um espelho dessa diversidade. É muito relevante ter consciência disso e responder às diferenças de cada aluno talvez seja o maior desafio da escola hoje. Mas, também é desafiador para a educação manter a interação entre instituições especializadas e as de ensino comum ou mesmo dentro da própria escola regular, entre os profissionais da classe especial, sala de recursos multifuncionais e os da classe normal, pois, muitas vezes, há conflitos e pouca comunicação entre eles. Acredita-se, porém, na força da escola através de sua proposta pedagógica, a qual deve ser elaborada com participação de todos os representantes da equipe escolar, no sentido de incentivar e cuidar para que aconteça essa comunicação. A troca de experiências, de conhecimentos é muito válida, favorecendo tanto aquele que ensina como quem aprende. Professores, gestores, especialistas, devem se unir e trabalhar juntos por melhorias na educação e em função de um mesmo objetivo: um ensino e aprendizagem de qualidade para todos. Somente é possível evoluir e caminhar rumo a uma verdadeira inclusão.

Referências

ALVES, Fabíola; FARIA, Graça; MOTA, Sara; SILVA, Sílvia. *As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*. In: CAMACHO, M^a Jose de Jesus (Org.). *Revista Diversidades*: 2008, nº 22, p. 25-27.

BISSOTO, M^a Luísa. *Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais*. In: *Ciência e cognição*: 2005, V.04, p. 80-88.

BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. A escola como lugar de integração (ou segregação?) das crianças portadoras de deficiência intelectual. *Revista Educação em Questão*: 1996, V. 6, nº 1, p. 112-127.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 09 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 09 out. 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. *A construção do projeto de pesquisa*. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANÇA, Antonieta; NUNES, Clarinda; MAIA, Deolinda; ALVES, Fátima. *Abordagem pedagógico-educativa: um percurso*. In: CAMACHO, M^a Jose de Jesus (Org.). *Revista Diversidades*: 2008, n^o 22, p. 09-13.

LEFÉVRE, Beatriz H. *Mongolismo: orientação para famílias*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

LEITÃO, Ana Isabel; LOMBO, Carina; FERREIRA, Carmo. *O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*. In: CAMACHO, M^a Jose de Jesus (Org.). *Revista Diversidades*: 2008, n^o 22, p. 21-24.

LUIZ, Flávia M. R.; PFEIFER, Luzia I.; SIGOLO, Silvia Regina R. L.; NASCIMENTO, Lucila C. *Inclusão de crianças com Síndrome de Down*. In: *Psicologia em estudo*. Maringá: 2012, vol. 17, n^o04, p. 649-658.
Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 28 out. 2013.

MOREIRA, Lilia M. A.; EL-HANI, Charbel N.; GUSMÃO, Fábio A. F. *A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético*. In: *Revista Brasileira de Psiquiatria*: 2000, vol. 22, p. 96-99.
Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em: 07 out. 2013.

PAN, Mirian Ap^a G. de S. *O direito à diferença: uma reflexão sobre a deficiência intelectual e a educação inclusiva*. Curitiba: IBPEX, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry; SOUZA, José Augusto de. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SAAD, Suad Nader. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down*. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*: Marília (SP), 2003, v.9, n^o1, p.57-78.

VISÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PROJETO OFICINAS TEMÁTICAS II/ PRODOCÊNCIA¹

Adrieli da Silva Vieira²

Fabiele Cristiane Dias Broietti³

Rosana Franzen Leite⁴

Simone Alves de Assis Martorano⁵

Introdução

Este trabalho teve como objetivo analisar as oficinas temáticas elaboradas e desenvolvidas pelos alunos do curso de Química Licenciatura, como uma das atividades a ser realizada em uma disciplina ministrada no 2º ano do curso. Estas oficinas foram analisadas quanto às principais finalidades relacionadas à alfabetização científica e compuseram uma das ações diferenciadas relacionadas ao programa Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas. Com a análise pudemos destacar a presença de mais de uma finalidade nas oficinas investigadas, sendo que em quatro delas foram identificadas finalidades de caráter prático, cívico, cultural e profissional. Apresentamos, portanto, a análise das Oficinas Temáticas, desenvolvidas ao longo de um ano, como Ação Diferenciada do curso de Química Licenciatura, relacionado ao programa Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL)). O principal objetivo dessa ação é possibilitar aos alunos do referido curso, discussões acerca da Alfabetização Científica na educação básica, como forma de inclusão social, discutindo e desenvolvendo atividades que articulem aspectos conceituais, teóricos e experimentais, direcionados ao ensino médio (EM).

No ano de 2012, 28 alunos da componente curricular Química na Escola

¹ Artigo apresentado no III CPEQUI – III Congresso Paranaense de Educação Química, realizado em Ponta Grossa entre os dias 07 a 10 de agosto de 2013.

² Discente do curso de Química da Universidade Estadual de Londrina. Contato: adrieli_vieira@hotmail.com

³ Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática, docente do Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina. Foi Colaboradora do Prodocência. Contato: fabieledias@uel.br.

⁴ Doutoranda em Educação para a Ciência e a Matemática, docente do Departamento de Química da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Colaboradora do Prodocência Contato: rosanafranzenleite@gmail.com

⁵ Doutora em Ensino de Ciências, docente da Unifesp – Universidade Federal de São Paulo. Foi Colaboradora do Prodocência. Contato: sialvesmartorano@gmail.com

II, do 2º ano do curso de Química Licenciatura, elaboraram oficinas temáticas que foram desenvolvidas em um evento na universidade, dirigido a alunos da licenciatura, do bacharelado e professores de química do EM da rede pública e particular de Londrina e região.

As oficinas temáticas são baseadas em atividades, organizadas de maneira a provocar reflexão sobre os conceitos químicos e suas aplicações em situações concretas. O tratamento dado aos conteúdos que foram abordados buscou como subsídio a construção interdisciplinar da química e o desenvolvimento de atitudes cidadãs. Acreditamos que a abordagem temática pode favorecer além do aprendizado de conceitos químicos, a formação para a cidadania, ou seja, a formação de um cidadão que possui conhecimentos para tomar decisões na sociedade em que vive. Muitos professores e pesquisadores da área de ensino de ciências, em diversos países, defendem a alfabetização científica como um processo necessário na formação dos cidadãos (MILARÉ, RICHETTI e ALVES FILHO, 2009). Segundo os mesmos autores, trata-se de um movimento que considera, de maneira geral, a necessidade de todos possuírem o mínimo de conhecimentos científicos, necessários para exercerem seus direitos na sociedade. Dentre as várias ideias de Alfabetização Científica, compactuamos com Chassot (2003), ao considerar a ciência como uma linguagem:

[...] defendo, como depois amplo, que a ciência seja uma linguagem; assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza. É um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo (CHASSOT, 2003, p.91).

Portanto, ser alfabetizado cientificamente significa conhecer e poder usar uma nova linguagem. No caso da química, consiste em entender e explicar o mundo em que se vive. As ideias a respeito da Alfabetização Científica podem ser categorizadas com relação as suas principais finalidades (MILARÉ, RICHETTI e ALVES FILHO, 2009), sendo elas:

PRÁTICA: interpretação de fenômenos e procedimentos presentes no cotidiano, baseada em conhecimentos científicos e técnicos; **CÍVICA:** conhecimentos que permitem que o indivíduo tome algum tipo de decisão perante situações vivenciadas; **CULTURAL:** aspectos relacionados à natureza da ciência e da tecnologia, como os históricos e as curiosidades sobre seu desenvolvimento; **PROFISSIONAL** ou **ECONÔMICA:** enfatiza a importância econômica sobre determinado tema ou aspectos relacionados à formação profissional.

Essas finalidades foram por nós analisadas ao longo da elaboração e do desenvolvimento das oficinas.

Elaboração e de desenvolvimento das oficinas

Para a elaboração das oficinas temáticas levou-se em consideração a contextualização dos conteúdos. A contextualização propõe trabalhar com conteúdos de forma que estes tenham significação humana e social, na qual o ponto de partida são as situações de interesse imediato do aluno, o que ele vivencia, conhece ou sofre influências, objetivando os conhecimentos químicos historicamente elaborados, de forma que lhes permitam analisar criticamente a aplicação destes na sociedade (MARCONDES et al., 2007).

A contextualização no ensino de química implica na leitura do mundo feita por meio da interpretação dos diversos fenômenos químicos presentes no cotidiano dos indivíduos, relacionando esses fenômenos à ciência e à tecnologia, possibilitando a compreensão do caráter social e propiciando condições para o desenvolvimento das atitudes relacionadas à cidadania (SANTOS e SCHNETZLER, 1996).

As estratégias didáticas utilizadas são aspectos importantes que devem ser levados em consideração quando pensamos na Alfabetização Científica. Assim, é importante salientar que qualquer estratégia de ensino que vise alcançar algum dos objetivos da Alfabetização Científica requer preparação adequada do aluno envolvido. Dessa forma, utilizamo-nos da proposta dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009), para a estruturação das oficinas temáticas.

Resumidamente, trata-se de uma proposta dinâmica de ação docente na qual este organiza seu trabalho com base em algum tema. O trabalho é então dividido em etapas, os denominados Momentos Pedagógicos: 1º momento: *Problematização Inicial*, na qual se apontam situações reais envolvidas no tema, e que os alunos conheçam e necessitem de determinada teoria científica para interpretá-la. Neste momento os alunos devem ser desafiados a dizer o que pensam sobre aquilo, por meio da discussão em grupo, para que sintam a necessidade de resolver um problema. 2º momento: *Organização do Conhecimento*, no qual o professor organiza por meio de variadas atividades para que o aluno tenha compreensão científica da situação problematizada. Trata-se de resolução de problemas e de exercícios do livro didático, por exemplo. 3º momento: *Aplicação do Conhecimento*, momento em que se aborda sistematicamente o assunto que está sendo desenvolvido com os alunos,

para que estes, analisando e interpretando outras situações semelhantes consigam generalizar a conceituação realizada. O que está em pauta nesta etapa é o suporte teórico fornecido pela ciência, e que o permite "resolver" as situações problematizadas no início, além de outras situações semelhantes (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009). O processo de elaboração das oficinas temáticas compôs as seguintes etapas:

Escolha do *tema* da oficina com justificativa (relatando para a turma a importância de se debater sobre o assunto escolhido). Na escolha do tema das oficinas temáticas foi solicitado, pela professora da disciplina, que se respeitassem alguns pontos, tais como, o tema deveria ser amplo, ser complexo, ser abrangente, e permitir discussões e reflexões sobre a realidade vivida. Escolha da *metodologia* (como ela seria desenvolvida, quais estratégias seriam utilizadas e a descrição dos materiais necessários). Teste da oficina temática.

Como já especificado, cada etapa da oficina temática foi desenvolvida pelos alunos durante as aulas da componente curricular Química na Escola II, durante o ano de 2012. Após a elaboração de cada etapa, as propostas eram apresentadas pelo grupo para toda a turma, em que eram feitas sugestões para sua modificação. Após a apresentação o trabalho referente a cada etapa era refeito pelo grupo e entregue para a professora para uma nova avaliação.

Metodologia de análise das oficinas

Foram elaboradas e desenvolvidas 6 (seis) oficinas temáticas, cujos títulos e objetivos estão apresentados no quadro 1. Todo o material desenvolvido e apresentado para a turma e a professora em cada etapa das oficinas temáticas foi analisado de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), com o objetivo de identificarmos as finalidades de Alfabetização Científica de cada oficina. Assim, nosso estudo caracteriza-se por seu caráter qualitativo, baseado na interpretação de situações e falas dos atores sociais envolvidos (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Quadro 01: Temas e objetivos das oficinas temáticas

Oficina	Objetivos
O biodiesel como fonte alternativa de combustíveis	A oficina aborda a crescente busca por novas fontes de bicombustíveis, atribuindo ênfase ao biodiesel, por ser o reflexo de um modelo de desenvolvimento socialmente sustentável. Buscando o entendimento dos alunos na prática, realizaram-se experimentos para obtenção do biodiesel por meio do óleo vegetal, juntamente com vídeos e questionários que mostraram a compreensão da importância em utilizar o biodiesel, já que esse é uma fonte menos agressiva que o petróleo.
Fluorescência: o brilho atômico	Considerando os modelos atômicos, com ênfase na transição eletrônica do modelo de Bohr, a oficina temática apresenta como objetivo esclarecer o comportamento dos elétrons quando recebem energia e liberam fótons de luz. Por meio de técnicas experimentais, objetiva-se discutir a teoria abstrata que os alunos têm contato apenas nas aulas teóricas.
Derramamento de petróleo: um desastre ambiental	O objetivo da oficina é discutir os desastres ocorridos com o derramamento do petróleo, auxiliando os alunos a orientarem seus estudos com a prática, deixando mais evidente as sérias consequências que esse derramamento causa na flora e na fauna. Além disso, destacar como são complicadas e de alto custo as formas existentes para a retirada do petróleo, que dependendo do tipo de material derramado, pode aumentar a gravidade do dano ecológico.
O lixo nosso de cada dia	Com objetivo de conscientizar os alunos sobre os danos que o nosso próprio lixo vem causando ao meio ambiente, interligando a prática experimental, métodos de reciclagem e de reaproveitamento do lixo, foram realizadas atividades envolvendo a combustão do metano, proveniente do lixo acumulado, e a formação do sabão, a partir dos resíduos do lixo líquido, como os óleos vegetais.
Farmacocinética: a química do medicamento	O objetivo da oficina é discutir com os alunos o conhecimento da cinética química na prática, abordando a interação dos medicamentos no organismo, que podem variar a cada tipo de pessoa. Por meio de experimentos é possível maior entendimento a fatores que influenciam a velocidade das reações e a diluição no organismo, assim como os males que medicamentos de uso contínuo podem causar a saúde.
Solo e a dinâmica dos nutrientes	A oficina temática busca o estudo da origem do solo e sua composição, por meio de técnicas experimentais realizadas pelos alunos, possibilitando maior compreensão da interação dos nutrientes que envolvem todo seu interior, podendo se alterar conforme as propriedades do solo, que por sua vez, refletem nas plantas, por serem dependentes dos nutrientes do solo para sua sobrevivência.

Resultados e discussão

De acordo com a Análise de Conteúdo realizada no *corpus* composto por todo material produzido, e embasados no referencial teórico estudado, apresentamos no quadro 2 as características potencias de Alfabetização Científica das oficinas, de acordo com as categorias estabelecidas por Milaré, Richetti e Alves Filho (2009).

Quadro 02: Análise das oficinas temáticas a partir das categorias relativas à finalidade da alfabetização científica

Oficinas	Finalidades da Alfabetização Científica			
	Prática	Cívica	Cultural	Profissional-econômica
O biodiesel como fonte alternativa de combustíveis	x	x	x	x
Fluorescência: o brilho atômico	x			
Derramamento de petróleo: um desastre ambiental	x	x		x
O lixo nosso de cada dia	x	x	x	x
Farmacocinética: a química do medicamento	x	x	x	x
Solo e a dinâmica dos nutrientes	x	x	x	x
TOTAL	6	5	4	5

Ao observarmos o quadro 02, é possível perceber a preocupação dos alunos em abordar a maioria das finalidades da Alfabetização Científica, já que quatro das seis oficinas realizadas apresentaram indicativos das quatro finalidades. Apenas uma oficina abordou uma única finalidade, fato este explicado pelo caráter do tema escolhido: Fluorescência. Nas demais oficinas, todos foram levados a refletir e questionar algumas atitudes do dia-a-dia, característica da finalidade Cívica, como por exemplo, o destino correto do lixo, não apenas como forma de modismo ou conscientização romântica, mas baseado em conhecimentos científicos relevantes. O mesmo vale para a produção e o uso de medicamentos, o melhor aproveitamento do solo, e ainda, com as questões relacionadas aos combustíveis, desde as fontes minerais até o biodiesel.

Quanto à dimensão cultural, que aborda alguns aspectos relacionados à natureza da ciência e da tecnologia, destacamos a parte histórica com relação ao conceito ou produto que fora destacado em cada oficina, bem

como as curiosidades sobre seu desenvolvimento. Por exemplo, o que destaca a oficina sobre o derramamento de petróleo, ao abordar os vários acidentes já acontecidos, as diferenças entre cada acidente, entre cada tratamento específico para diminuir os danos causados. E quanto à dimensão profissional ou econômica destacamos como exemplo a oficina da farmacocinética que aborda tanto o funcionamento dos medicamentos no organismo, como a relação com o uso prolongado, interesse das indústrias farmacêuticas, mas nem sempre tão eficiente para a saúde. Destaca ainda o papel do profissional Químico e do profissional Farmacêutico no entendimento desses conceitos e de todos os fatores envolvidos neste assunto.

Consideramos Finais

A Ação Diferenciada aqui descrita, desenvolvida no âmbito do curso de graduação possibilita aos alunos do curso de Química Licenciatura não apenas a compreensão dos processos químicos presentes no mundo físico, mas também permite o entendimento das relações com vários outros fatores que não apenas os científicos: ambientais, sociais, políticos, econômicos, tecnológicos... As atividades do projeto PRODOCÊNCIA, por meio da elaboração e do desenvolvimento das oficinas temáticas, possibilitam maior valorização do curso de Química Licenciatura, principalmente pelos próprios alunos do curso, uma vez que exige deles maior envolvimento e comprometimento na realização das atividades de toda a componente curricular que propõe a oficina. Além disso, aproxima os alunos das várias estratégias didáticas destinadas às situações específicas de cada assunto ou proposta, e os faz pensar em planejar adequadamente todas as suas atividades, característica fundamental do professor bem formado.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa*. 2ª ed. São Paulo: Thomson, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CHASSOT, Áttico Inácio. Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, nº 22, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro et al. *Oficinas Temáticas no Ensino Público visando a Formação Continuada de Professores*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

MILARÉ, Tatiane.; RICHETTI, Graziela Piccoli.; ALVES FILHO, José de Pinho. Alfabetização Científica no Ensino de Química: uma análise dos temas da seção química e sociedade da Revista Química Nova na Escola, *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 31, nº. 3, p. 165-171, ago/2009.

SANTOS, Wildosn Luiz Pereira dos; SCHNETZLER, Roseli. Função Social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? *Química Nova na Escola*, nº 4, 1996.

DISSEMINAÇÃO DO PROJETO PRODOCÊNCIA/UEL E DIÁLOGOS ENTRE PARANÁ/MARANHÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS E PEDAGOGIA

Ângela Maria de Sousa Lima¹

Angélica Lyra de Araújo²

Adriana Regina de Jesus³

José Antônio Ribeiro de Carvalho⁴

José Domingos Cantanhede Silva⁵

Dos Primeiros Colóquios à efetivação no Curso de Formação Docente

Antes mesmo de desenvolver uma reflexão acerca do tema deste artigo, faz-se necessário relatar como ocorreram os primeiros contatos entre os professores de Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Maranhão com os professores de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Este diálogo se iniciou no Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), ocorrido entre os dias 31 de maio e 03 de junho de 2013, na cidade de Fortaleza (CE), mais precisamente no GT6 – “*Por uma transposição didática das teorias das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política): teorizações sobre as práticas de ensino em Ciências Sociais*”, onde as professoras Angela Maria de Sousa Lima, Jaqueline Ferreira e Angélica Lyra de Araújo participavam apresentando a comunicação “*Desafios sobre a produção/disseminação das práticas/saberes docentes das Ciências Sociais no LENPES e no*

¹ Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Ciências Sociais. Coordenadora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e do PRODOCÊNCIA. Colaboradora do Projeto “Novos Talentos Ciências Humanas”. 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), do projeto de pesquisa “*Por uma Sociologia das novas e velhas formas de evasão escolar*” e do Prodocência; Bolsista do CNPq. Colaboradora do Projeto “Novos Talentos Ciências Humanas”. Contato: lyradearaujo@hotmail.com

³ Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Educação da UEL. Diretora do Colégio de Aplicação. Doutora em Educação e Colaboradora do Prodocência. Contato: adrianteecnologia@yahoo.com.br

⁴ Professor Mestre, Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), Cidade Universitária Paulo VI São Luis. Contato: josearc5@yahoo.com.br

⁵ Professor Mestre Chefe do Departamento de Ciências Sociais da UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), Cidade Universitária Paulo VI São Luis. Coordenador do PIBID de Ciências Sociais. Contato: domingoscantanhede@uol.com.br

PRODOCÊNCIA/UUEL”. Neste primeiro contato, notou-se o interesse em aprofundar as conversas em torno do estágio curricular e das práticas de ensino de Sociologia. Também em 2013, no mês de setembro, entre os dias 10 e 13, em Salvador (BA), no XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, no GT10 “Ensino de Sociologia”, as mesmas autoras (Angela e Angélica), apresentavam o trabalho “*O lugar do estágio na formação do professor de Sociologia/Ciências Sociais e as possibilidades de repensá-lo através dos programas [PIBID, PRODOCÊNCIA, LIFE E OBEDUC]*” e, mais uma vez, puderam reencontrar os professores do Maranhão e compartilhar momentos bastante ricos de discussões acerca de problemas/desafios pertinentes às diferentes licenciaturas, focando alguns aspectos sociológicos e pedagógicos relacionados aos programas e às políticas de formação inicial e continuada de professores nos dois estados.

Estes encontros resultaram no convite dos professores maranhenses aos professores da Universidade Estadual de Londrina para o estabelecimento de uma parceria entre as duas IES, com o objetivo de realizar um evento de formação continuada, voltado para o fortalecimento da licenciatura de Ciências Sociais da UEMA, focado na troca de experiências dos dois estados.

Assim iniciamos a organização coletiva do evento. Elegemos como tema central: “*Formação de Professores, Material Didático e Ensino de Sociologia: experiências do Paraná e do Maranhão*”. A proposta foi tentadora, mas o grande desafio foi à compatibilidade de datas, pois já estávamos em meados de outubro de 2013 e por conta das inúmeras atividades letivas de fim de ano a agenda estava apertada. Depois de muitos ajustes e acertos conseguimos finalmente encontrar uma data para a realização do evento. Com o apoio financeiro do Prodocência/UUEL e da Universidade Estadual do Maranhão, as autoras deste artigo embarcaram no dia 14 de dezembro de 2014 rumo à São Luís do Maranhão.

O curso teve como objetivos: capacitar estudantes de Ciências Sociais e professores de Sociologia em metodologias de ensino de Sociologia, bem como propiciar momentos diferenciados de análise e produção de materiais didáticos voltados para melhoria do ensino desta disciplina na Educação Básica. Buscou também contribuir para o fortalecimento e a consolidação da licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia da UEMA, suscitando o debate sobre o “lugar” do cientista social (licenciando em Sociologia) no campo da Educação Básica.

Além do mais, procurou proporcionar trocas de experiências entre os estados de Maranhão e Paraná na formação de professores, fomentadas pelos laboratórios de ensino e pelos programas de incentivo à docência, potencializados pelo apoio da CAPES, assim como, propiciar o debate acerca

do currículo, das práticas de ensino e da elaboração de materiais didáticos de ensino de Sociologia.

Ressaltamos que todo o curso ministrado foi planejado antecipadamente por ambas as instituições de ensino e concretizou-se nos dias 16 e 17 de dezembro de 2013. A programação contou com a realização de mesas redondas e oficinas. Nas mesas redondas, além dos professores da UEL e da UEMA, tivemos a participação de professores da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, do Instituto Federal de Educação e Tecnologia – IFMA e de Escolas Públicas da região de São Luis. O público constituiu-se de estudantes da graduação, de professores universitários e de professores de Sociologia que atuavam nas escolas públicas da região.

Sobre a mesa solene de abertura de boas vindas do evento, registramos a receptividade do Vice-Reitor da UEMA e das pró-reitorias de graduação e de extensão que estiveram presentes com seus pronunciamentos, cujos discursos apontaram a importância da natureza do curso, assim como, suas preocupações com a formação inicial e continuada do professor de Sociologia.

Na sequência, tivemos a mesa redonda com o tema “*Formação de professores e Ensino de Sociologia na Educação Básica: problemas e perspectivas*”, da qual participaram os professores: Angela Maria de Sousa Lima (UEL/PR), Adriana Regina de Jesus⁶ (UEL/PR) e Juarez Lopes de Carvalho Filho (UFMA), sob a coordenação do professor José Antonio Ribeiro de Carvalho. O auditório estava repleto de estudantes e de professores, constituindo, por meio de suas falas, um espaço privilegiado de diálogo, trocas, formação, inovação e ressignificação dos saberes docentes.

Pela tarde tivemos a oficina intitulada “*Metodologias de Ensino de Sociologia na educação Básica*”, conduzida pela professora Angela Maria de Sousa Lima e a outra oficina denominada “*Análise e Produção de Materiais Didáticos de Ensino de Sociologia*”, ministrada pela professora Angélica Lyra de Araujo.

As oficinas permitiram, mais de perto, trabalhar conceitos e teorias relacionando-os com as experiências e práticas de ensino, potencializadas na Universidade Estadual de Londrina. Estavam presentes cerca de trinta pessoas em cada oficina. Estes participantes problematizaram os procedimentos metodológicos adotados no ensino de Sociologia com as reais necessidades

⁶ Lembramos que a professora Adriana Regina de Jesus, doutora em Educação pela PUC/SP, esteve participando justamente por ser colaboradora do PRODOCÊNCIA e do LENPES e por atuar em parceria com a área de Ensino de Sociologia, na formação inicial e continuada de professores. Neste curso, suas falas foram expressivas, contribuindo para a reflexão das perspectivas do ser docente, assim como, demonstrando a possibilidade da parceria e do diálogo entre Pedagogia e Ciências Sociais. A Docente possui Especialização em “Ensino de Sociologia” pela UEL.

dos professores, dos estudantes da Educação Básica e das escolas da região de São Luis.

No início da noite tivemos o lançamento dos livros “*Cadernos de Metodologias de Ensino e de Pesquisa de Sociologia*”; “*Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia*”; “*Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/ Ciências Sociais*”, produzidos pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES) e dos livros: “*Experiências e Reflexões na Formação de Professores*”; “*Inclusão: Debates em Diferentes Contextos*”; “*Práticas e Reflexões de Metodologias de Ensino e de Pesquisa do Projeto PRODOCÊNCIA da UEL*”, elaborados pelo projeto do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA/UEL).

Os livros foram brevemente apresentados e contextualizados nas suas diversas temáticas e foram entregues gravados em DVDs para cada participante, sendo um total de aproximadamente duzentos DVDs. Este momento serviu como um meio de disseminação dos trabalhos desenvolvidos, onde enfatizou-se a relevância das articulações entre Educação Básica e o Ensino Superior.

Na sequência, tivemos outra mesa intitulada “*O lugar do Currículo, dos Laboratórios de Ensino e dos Programas da Capes na formação de professores - experiências do Paraná e Maranhão*”, ministradas pelas professoras Angela Maria de Sousa Lima (UEL/PR), Angélica Lyra de Araujo (UEL/PR), Raimundo Nonato Júnior (COLUN/UFMA), coordenada pela professora Karina Borges Diaz Nery de Souza, coordenadora do Colegiado do Curso de Ciências Sociais da UEMA. Nesta mesa ficou evidente o envolvimento e o comprometimento dos professores londrinenses e maranhenses em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão ligados às demandas/expectativas das escolas públicas, tendo uma preocupação latente de conceber a escola, os alunos e os professores em exercício, como parceiros na produção/recriação de saberes e na formulação de políticas e de programas de formação inicial e continuada.

No dia 17 de dezembro, realizamos a última mesa redonda com o título “*O estágio curricular como eixo articulador do tripé ensino/pesquisa/extensão*”, ministrada pelas professoras: Angélica Lyra de Araujo (UEL/PR), Angela Maria de Sousa Lima (UEL/PR), Conceição de Maria Neiva Pacheco (UEMA), coordenada pelo professor José Domingos Cantanhede Silva. O debate demonstrou que é possível desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão, de modo interdisciplinar, na formação inicial dos futuros professores, potencializando as atividades de estágio curricular obrigatório. Pela fala da professora Conceição de Maria Neiva Pacheco, percebemos que os graduandos da UEMA são envolvidos em todas as atividades do curso, no sentido de superar

a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e assim os projetos auxiliam na consolidação da licenciatura em Ciências Sociais e, sobretudo, contribuem, significativamente, para a inovação das práticas pedagógicas e metodológicas de ensino de Sociologia. Após o término da Mesa Redonda da manhã, tivemos uma avaliação com o encerramento do curso, o que nos deixou satisfeitos com o trabalho desenvolvido naqueles dias. Foram dias abrasados pelo calor intenso do local e dos debates acerca das necessidades de repensar, coletivamente, uma concepção de prática docente mais transformadora e mais envolvida com as reais situações e desafios trazidos pelas escolas públicas, pelos estudantes da Educação Básica e pelos professores maranhenses.

Retornamos para o Paraná, estreitando os vínculos entre as duas instituições de ensino, que apesar de situarem-se em diferentes contextos e realidades socioeducacionais vêm a educação como possibilidade de formar pessoas mais críticas e mais capazes de intervir nos mais diversos ambientes sociais, culturais e políticos. Esta experiência nos fez ampliar a certeza de que as ações de formação inicial e continuada de professores devem ser empreendidas no coletivo, em parceria, no ritmo do diálogo constante, quebrando barreiras e distâncias. Só assim estas ações contribuirão, de modo mais efetivo, para o aprofundamento teórico-metodológico dos formadores de professores. Afinal, quer-se, em todos estes espaços, possibilitar a formação de futuros docentes mais autônomos e mais críticos em relação às práticas educacionais nas escolas. Para o Paraná, para a UEL, para o Prodocência e para o LENPES, trouxemos as contribuições das experiências riquíssimas e inovadoras concretizadas na área de ensino de Sociologia e prática docente dos colegas maranhenses, que bravamente se preocupam com a ampliação da qualidade do curso de licenciatura. Iniciamos o diálogo com a UEMA e demos os primeiros passos para uma longa jornada de construções coletivas, por meio de parcerias entre duas instituições.

Alguns apontamentos acerca da formação de professores e ensino de Sociologia na Educação Básica

Queremos registrar uma situação peculiar que ocorreu em das mesas temáticas, onde a professora Adriana Regina de Jesus iniciou a sua fala com o poema “*Eu sei, mas não devia*”, de Marina Colasanti. Segue o texto apresentado na íntegra:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão.

A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar o café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá para almoçar. A sair do trabalho porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.

A gente se acostuma a abrir o jornal e a ler sobre a guerra. E, aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E, aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E, não acreditando nas negociações de paz, aceita ler todo dia da guerra, dos números, da longa duração.

A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto.

A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o de que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que pagar. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagar mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes. A abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema e engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnorteado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. Às salas fechadas de ar condicionado e cheiro de cigarro. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À lenta morte dos rios. Se acostuma a não ouvir passarinho, a não ter galo de madrugada, a temer a hidrofobia dos cães, a não colher fruta no pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente molha só os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer a gente vai dormir cedo e ainda fica satisfeito porque tem sempre sono atrasado.

A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele. Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se de faca e baioneta, para poupar o peito. A gente se acostuma para poupar a vida. Que aos poucos se gasta, e que, gasta de tanto acostumar, se perde de si mesma (COLASANTI, 1996, p.09).

Na medida em que a professora interpretava-o, chamou a atenção de uma trabalhadora de serviços gerais da UEMA, Vanda Maria Sousa Silva, que limpava o corredor próximo ao auditório. Ao ouvir a exposição expressiva do poema pela professora Adriana, a trabalhadora passou a ouvi-lo atenciosamente. O professor José Antonio Ribeiro de Carvalho, vendo a expressão de Vanda, convidou-a para adentrar o recinto. Tal fora sua surpresa e o seu desabafo, dizendo “*a professora falava de nosso cotidiano e da necessidade da luta contra a rotina de nossas vidas*”. Ressaltamos o quanto aquela simples exposição inicial do tema pode provocar uma situação de aprendizagem, construindo e reconstruindo diferentes interpretações entre os participantes.

Muito⁷ se tem discutido sobre a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil. Apesar dos desafios felizmente também se tem avançado bastante por meio de políticas públicas de formação docente, sobretudo através da ampliação e da qualidade dos programas de incentivo, apoio e consolidação das licenciaturas. Dentre tantos debates focaremos nas discussões sobre os saberes/fazeres docentes, mostrando como estas reflexões aguçam as pesquisas e os grupos de estudo dos profissionais da educação na universidade, preocupados em repensar as propostas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

Significa dizer que o debate em torno desta temática tem redimensionado os processos teórico-metodológicos da ação docente, sobretudo daqueles que se dedicam à orientação do estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e foi o que nos aguçou também a estabelecer este diálogo com

⁷ Os trechos dessa subseção fazem parte do trabalho intitulado: LENPES e PRODOCÊNCIA: uma reflexão sobre os cursos anuais de formação continuada de professores, sob autoria das docentes: Ângela Maria de Sousa Lima, Angélica Lyra de Araujo, Andréia Maria Cavaminami Lugle, apresentado na XXIV Semana de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, no período de 22 a 24 de maio de 2013.

os docentes da UEMA. De qualquer forma, quando nos reportamos sobre a formação de professores estamos defendendo uma formação pautada em uma ação coletiva, fundamentada na “[...] pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social, e, especificamente, na prática pedagógica” (VEIGA, 2009, p. 19). Uma ação coletiva significativa implica no diálogo e em estudos teórico-metodológicos entre pares (professores, diretores, gestores, estudiosos, dentre outros), pautados em uma teoria ou mesmo em torno de uma concepção mais ampliada de educação. Nesse contexto, Libâneo alerta para a:

[...] necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Nos parece salutar que aos professores das escolas públicas da região possamos propiciar espaços cada vez mais significativos de reflexão e de instrumentalização dos conhecimentos, de modo que percebam a relevância da pesquisa e da produção científica no seu processo de ensino-aprendizagem e na sua atuação como docente. A pesquisa, como meio de produção de conhecimentos, precisa ser a base para a compreensão dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, possibilitando aos professores intervirem, de modo mais decisivo, na prática pedagógica e na ressignificação dos conhecimentos científicos, para além da sala de aula, procurando transformar a realidade social, com a participação mais intensiva dos seus alunos.

Para que os formadores de professores possam aprofundar o trabalho pedagógico, estabelecendo os objetivos que realmente levem o aluno, futuro docente, a desenvolver-se integralmente, a tornarem-se sujeitos aprendizes com “capacidade para viver em um mundo em constante mudança” (DAVYDOV, SLOBODCHIKOV, TSUKERMAN, 2003, p.5-6), torna-se necessário recriar espaços coletivos de reflexão e de diálogo, onde os saberes e os fazeres docentes sejam realmente valorizados. Estes espaços precisam propiciar “[...] uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2009, p. 25).

Isto posto, o diálogo passa a ser primordial e alimento crucial na ampliação dos meios de participação mais democrática. Na visão freireana, a participação é vista como caminho de realização democrática. Não é concessão;

é conquista de espaço para voz, para voto, para intervenção. O conceito de participação está também ligado ao princípio de que todos têm conhecimento e que o conhecimento não se constrói com uns sobre ou para os outros e sim na relação com os outros. Neste sentido, o diálogo é relacionado à possibilidade do exercício democrático constante dos educadores em sua prática pedagógica. Freire (1995) relaciona o diálogo à possibilidade do exercício democrático dos educadores em sua prática pedagógica. Assumir uma postura dialógica pressupõe a humildade como elemento fundamental para nos permitir ouvir os outros e a expressar nossa própria voz; ajuda a compreender que todos têm o que dizer com relação ao processo educacional.

Para Freire e Shor “[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos” (2001, p.123). A humildade traz um sentido profundo enquanto condição do diálogo, pois ouvir o outro não é apenas ficar calado diante do outro; o diálogo se faz no respeito ao que o outro diz e que traz para a relação e esta não está isenta de conflitos. No conflito se produzem novos conhecimentos, afirmam-se ideias e ideais, reafirmam-se desejos e explicita-se a posição em que cada um está e para onde se quer chegar. Não há neutralidade no diálogo; ele se constrói de forma articulada e carregada de intenções (FREIRE; SHOR, 2001).

O diálogo proporciona a interação dos seres humanos entre si, dos espaços sociais, institucionais e educacionais entre si, das várias áreas de conhecimento, das diversas culturas, etc. É pelo diálogo que se pode constituir o sujeito educativo. Como educador, no momento em que ele ensina também aprende e é nessa dialeticidade que a educação se manifesta em toda a sua intensidade. E estas questões precisam ser possíveis de serem percebidas no contexto da formação continuada de professores.

Neste contexto, sabemos que se tem muito a avançar ainda no processo de estabelecer parcerias com as escolas e com os docentes da Educação Básica por meio das ações de formação continuada empreendidas na universidade. Mas acreditamos que a pesquisa, a investigação e o diálogo são ações relevantes que permeiam a prática de formação de professores se nos dispomos a concretizá-los em parceria com as reais necessidades das escolas de Educação Básica. Trabalhar com formação de professores pressupõe trabalhar em parceria, não considerando o outro como um simples aprendiz ou ouvinte, mas permitindo, de todas as maneiras, trocas de experiências e de saberes socialmente construídos. Tardif (2011) alerta para os saberes sociais dos professores que devem ser inseridos no seu processo contínuo de formação. Segundo o autor:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2011, p. 14).

Condizentes com o pensamento de que o saber dos professores não é definitivo, mas um processo inconcluso que merece um repensar constante sobre a relação teoria/prática, temos tentado concretizar a “[...] ideia do ensino articulado à pesquisa com base em atitudes analíticas, reflexivas, questionadoras e problematizadoras” (VEIGA, 2009, p.59). Deste modo, como mostra Veiga (2009), refletir e pesquisar sobre a realidade em que o professor está inserido, possibilita um trabalho mais colaborativo sobre as angústias, as dificuldades e as incertezas do cotidiano escolar, ampliando assim o conhecimento do professor, alicerçando mais a práxis pedagógica de ambos.

Reiterando as considerações de Veiga (2009), Tardif (2011) aponta que os cursos que se colocam em parceria com os professores da Educação Básica ampliam as possibilidades da relação teoria e prática, estabelecendo uma importante aliança entre universidade e a escola, entre pesquisadores da educação e os docentes da Educação Básica. Por esse motivo, toda formação de professores, a inicial ou a continuada, precisa dialogar sobre qual educação queremos e quais as práticas necessárias para a consolidação de uma concepção teórica capaz de intervir no exercício docente.

Considerações acerca do lugar dos Laboratórios de Ensino e dos Programas da CAPES como eixo articulador entre ensino e pesquisa⁸

Os Programas de incentivo e apoio à docência, como o PRODOCÊNCIA, têm fortalecido a luta pela melhoria das condições de trabalho destes formadores de professores na universidade, possibilitando novos encontros e o apoderamento de propostas de pesquisa-ação desenvolvidas em parceria com as escolas da região. Neste rol estão também outros programas abertos pela Capes nos últimos anos preocupados com o fortalecimento das licenciaturas, como: OBEDUC (Programa Observatório da Educação), PIBID (Programa

⁸ Trecho do texto baseado no pôster, apresentado do Simpósio de Extensão da UEL *Por Extenso*, ocorrido nos dias 09 e 10 de outubro de 2013, na Universidade Estadual de Londrina, com o seguinte título: “LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e sua atuação no tripé pesquisa/ ensino/extensão: repensando a formação de professores”, sob autoria dos professores: Ângela Maria de Sousa Lima, Angélica Lyra de Araujo e Alexandre Jerônimo Correia Lima.

Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), dos Novos Talentos, do LIFE (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), estes programas formam novas configurações, redefinindo o trabalho dos supervisores/orientadores de estágio nos cursos de formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais com ênfase na formação do professor-pesquisador.

Por este caminho, chegaremos aos passos trilhados pela UEL, em especial pelo Curso de Ciências Sociais e seus Laboratórios de Ensino (LENPES), expondo as parcerias com estes programas, na formação do professor pesquisador que atua no Ensino Médio. O LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), através dos três eixos *Pesquisa, Extensão e Ensino*, busca realizar um trabalho interdisciplinar de formação dos futuros professores, superando a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. As atividades realizadas no LENPES, com a participação de mais de dez professores de Sociologia do Ensino Médio, como colaboradores externos, objetivam contribuir para a inovação de práticas pedagógicas e metodológicas de ensino de Sociologia. Nossa intenção é auxiliar na consolidação da licenciatura em Ciências Sociais, no sentido de formar professores mais comprometidos com a superação das desigualdades socioeducacionais.

Na *pesquisa* apresentamos o Projeto intitulado *Por uma Sociologia das 'Novas' e 'Velhas' formas de Evasão nas Escolas Públicas*, com ações que visam atender aproximar mais os discentes do Curso de Ciências Sociais, da realidade das escolas, das juventudes e dos profissionais da educação, a partir de abordagens sociológicas, antropológicas, políticas, culturais e pedagógicas. A pesquisa realizada parte de uma investigação sistemática em três escolas estaduais do norte do Paraná, em que levantamos dados junto aos professores, estudantes e, também, com o envolvimento dos pais/responsáveis pelos alunos, com o objetivo de não apenas conhecer melhor o fenômeno, mas de construir meios, no âmbito das escolas e das comunidades, para a diminuição de suas taxas.

Na *extensão*, temos registrado nossas experiências, entre outras ações, por meio da produção coletiva de vários materiais didáticos, a saber: planos de aula, textos didáticos, oficinas e cadernos de resumos das Semanas de Sociologia e/ou Jornadas de Humanidades realizadas nas escolas estaduais; “Caderno de Metodologia de Ensino e de Pesquisa de Sociologia” (2009), livro “Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia” (2012). Essa extensão se materializa também nos Encontros Temáticos da Sociologia Brasileira, as Trocas de Experimentações Didáticas com Professores de Sociologia da Rede Pública, nos Ciclos de Debate sobre Desigualdades Sociais, nos Seminários de Estágio,

nos Simpósios Estaduais de Formação de Professores de Sociologia, nas Mesas Redondas com professores da área, entre outros eventos relevantes realizados na UEL e nas escolas. Essas atividades permitem debater e produzir novas formas de disseminação dos conhecimentos sociológicos com foco nos grandes temas sociológicos da atualidade, a fim de instrumentalizar releituras dos fenômenos sociais em linguagens e recursos cada vez mais próximos à realidade dos estudantes do Ensino Médio. Quanto ao *ensino*, trabalhamos coletivamente para, dentro dos nossos limites, diminuir as fronteiras entre a ciência e a escola, entre a pesquisa e o ensino, entre o campo acadêmico e o campo escolar, entre a licenciatura e o bacharelado, ou, ainda, entre a universidade e a sociedade, na perspectiva de formar o professor pesquisador de Sociologia/Ciências Sociais cada vez mais comprometido com a qualidade da educação pública. Um dos focos está na preocupação com a formação inicial e continuada de professores da área, prestando assessoria aos professores egressos e em formação, por meio da partilha de experiências de práticas de ensino, produzidas, sobretudo, nos diferentes campos de estágio. Deste modo, mesmo cientes de todas as nossas lacunas e desafios, afirmamos que as propostas de pesquisa-ação deste projeto integrado têm conseguido, processualmente, redimensionar e aprimorar nossas práticas de ensino/pesquisa/extensão na formação inicial e continuada de professores de Sociologia, o que consideramos fundamental na perspectiva de constituirmos cada dia novos espaços e novas parcerias com as escolas públicas de Ensino Médio da região.

A experiência de troca de experiências Paraná/Maranhão, em dezembro de 2013, nos permitiu compreender que os docentes do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão buscam trilhar os mesmos caminhos, na perspectiva de fortalecer a licenciatura, tendo em vista a formação de professores-pesquisadores capazes de, no âmbito da Educação Básica, desencadear procedimentos de ensino-aprendizagem focados na reflexão crítica dos problemas que instigam a sociedade maranhense e brasileira.

Nesse sentido, o Pibid Ciências Sociais ganha relevância fundamental, haja vista ser um dos projetos mais significativos voltados para o fortalecimento da licenciatura, buscada processualmente desde a criação do curso em São Luis, em 2006. São grandes as expectativas quanto à sua implantação na UEMA e nas escolas públicas da região, onde raramente se encontram professores de Sociologia nas escolas formados em Ciências Sociais. O evento de formação Paraná/Maranhão ocorreu exatamente no momento em que o primeiro projeto do PIBID do Curso de Ciências Sociais da UEMA havia sido aprovado. É importante registrar que esta troca de experiências possibilitou

também apreender as ações de cada programa [PIBID] nas duas instituições. Muitas ideias de atividades foram trocadas e potencializadas neste espaço de aprendizado coletivo.

Algumas Considerações Finais

Esta experiência foi ímpar para repensarmos, coletivamente, a necessidade de ampliarmos os diálogos entre as licenciaturas de diferentes localidades e contextos, de organizarmos mais momentos que propiciem a disseminação das produções e dos saberes dos licenciandos e dos docentes que participam dos diferentes programas de incentivo à docência e nos mostrou pontos de convergência sobre a rotina de trabalho e de demandas enfrentadas pela UEL e pela UEMA no processo constante de luta pela valorização da licenciatura, do trabalho docente e do estágio curricular obrigatório no Curso de Ciências Sociais dessas universidades. Do mesmo modo, o evento nos proporcionou refletir sobre os desafios, as lacunas e a necessidade de continuar as lutas pela consolidação de políticas públicas educacionais mais democráticas na formação inicial e continuada de professores de Sociologia/Ciências Sociais. Esperamos que este simples relato aqui apresentado, instigue e inspire outras experiências formativas de professores, pois disseminando-as vamos recriando novas agendas de formação docente, ao passo que seguimos aprendendo no diálogo e na troca, que precisam ser permanentes no processo democrático de formação de professores-pesquisadores nas escolas e nas universidades.

Referências

- COLASANTI, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996, p.09.
- DAVYDOV, V.V., SLOBODCHIKOV, V. I., TSUKERMAN, G. A. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 41, nº 4. July-August 2003.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. *Educar*, Curitiba, nº 24, 2004.

LIMA, Ângela M. Sousa de. [et al]. *Inclusão: debates em diferentes contextos*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

_____. *Sugestões Didáticas de Ensino se Sociologia*. Londrina: UEL, 2012.

_____. *Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais*. Londrina: UEL, 2013.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA do Curso de Ciências Sociais da UEL - Habilitação: Licenciatura (Capítulo I, Das Diretrizes do Curso). Londrina, UEL. Resolução CEPE N° 26/2005, p. 01.

PROPOSTA Político Pedagógica do Curso de Ciências Sociais. Habilitação Licenciatura. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Departamento de Ciências Sociais. Londrina: 2004.

RIZEK, Cibele Saliba; ROMÃO Wagner. (orgs.). *Francisco de Oliveira: a tarefa à Crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus. [et al.]. *Práticas e Reflexões de Metodologias de Ensino e de Pesquisa do Projeto Prodocência da UEL*. Londrina: UEL, 2012.

_____. *Experiências e Reflexões na Formação de Professores*. Londrina: UEL, 2012.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. [et al]. *Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa*. Londrina: UEL; SET-PR, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



**RELATOS E PROPOSTAS
DE PRÁTICAS DE ENSINO:**

**ALGUNS REGISTROS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE OS CURSOS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DO PRODOCÊNCIA**



Apresentação

Os textos que compõem esta seção foram produzidos pelos professores da Educação Básica ou por alguns estudantes das quinze licenciaturas, ao longo dos cursos anuais de formação continuada do Projeto Prodocência, ocorridos de 2010 a 2013. Estes cursos aconteceram na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e também no CAC (Centro de Atendimento à Comunidade), um espaço de formação da Secretaria Municipal de Educação de Rolândia, onde sedia-se, entre outras coordenadorias, o Setor de Promoção Étnicorracial.

O primeiro “Curso de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, com o tema: “Educação: lutas, conquistas e desafios”, aconteceu de 10/04/2010 a 11/12/2010, com cento e cinquenta horas-aula, no CAC/Rolândia. A atividade de formação teve como uma das grandes organizadoras a Prof^a Esp. Sílvia Conceição Longuin Motta, professora de Sociologia do Colégio Est. Prof^o. Francisco Villanueva e coordenadora do Setor de Promoção Étnicorracial da SME/Rolândia. O curso foi organizado por este setor, pelo projeto de extensão da UEL “Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia” (LENPES): FASE II - formação de professores, integração entre universidade/escola e criação de novas metodologias de ensino e pesquisa educacional (Ações em Ortigueira, Londrina e Rolândia/2009-2010), pelos docentes do Colégio Estadual Prof^o. Francisco Villanueva, em parceria com outros dois projetos do programa “Universidade Sem Fronteiras”, da SETI/PR: “Teatro e transformação social: Teatro do Oprimido na escola”; e “Diálogos com o Patrimônio Cultural e a Memória Coletiva”. Entre os objetivos, estavam: proporcionar espaço criativo de formação continuada de educadores, para construir com os mesmos metodologias e recursos didáticos que possibilitassem um melhor aproveitamento das aulas pelas crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica; debater temas próximos da realidade de educadores e educandos, a partir de abordagens sociológicas, antropológicas, políticas, culturais e pedagógicas; instrumentalizar os educadores na elaboração e na criação de metodologias de ensino que pudessem favorecer a desnaturalização dos fenômenos sociais; refletir juntos sobre a educação e sobre a lógica que a estrutura, motivando os educadores na busca pela superação de dificuldades e de desigualdades socioeducativas que estejam no seu campo de atuação; desenvolver com os mesmos um olhar mais crítico acerca da realidade educacional, auxiliando-os a realizarem conjuntamente uma releitura de sua prática, de modo a redefinir juntos os objetivos e os compromissos de uma educação mais inclusiva e de maior qualidade; e fortalecer o sentimento de pertencimento à escola pública, resgatando a credibilidade e a valorização do trabalho docente. Para concretizá-los, o curso contou com a seguinte programação temática: Teatro do Oprimido na escola; Ciclo de Debates sobre Desigualdades Sociais; Literatura de Cordel; Desigualdades sociais; Pedagogia de Projetos; Educação, memória e patrimônio cultural; Cultura, materiais didáticos e preconceito étnicorracial; A mídia como instrumento de formação para professores e alunos; Educação e violência; Cultura, religião e relações étnicorraciais na escola. É importante registrar que este curso, a partir do segundo semestre, teve também o

apoio do Projeto Prodocência e que sua organização contribuiu significativamente para fortalecer a interação inicial dos professores, das diferentes licenciaturas da UEL, que acabavam de se integrar ao programa.

Foi deste modo que integrados no I Curso de 2010 e integrando-se aos demais docentes do Lenpes, do Colégio Est. Prof^o. Francisco Villanueva e do Setor de Promoção Étnicorracial da SME/Rolândia em 2011, estes mesmos docentes organizaram juntos o “II Curso Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, que aconteceu neste mesmo espaço, aos sábados, de 31/03/2012 a 24/11/2012, com cento e trinta horas-aula (teórico/práticas), discutindo o tema geral “Educação, Cultura e Linguagens: novas metodologias, novas perspectivas”. Compuseram a programação do II Curso, os seguintes assuntos: Teatro do Oprimido na escola; Oficinas de Matemática: “Matemática e as potencialidades de jogos em Matemática”; Desigualdades e pobreza nos relatórios do desenvolvimento humano das Nações Unidas; Teatro e escola; Mídia e cinema; Metodologias de ensino; Mapas conceituais; Memória, patrimônio cultural, educação (com visita técnica a pontos escolhidos em Rolândia); Cinema e Sociologia: Linguagens; e Educação sexual. No último dia do Curso, os docentes da UEL prestigiaram a apresentação dos trabalhos dos professores participantes, que individualmente, em duplas ou em grupos maiores, agregados por escolas ou por afinidade aos temas, apresentaram um dos conteúdos debatidos ao longo do curso, depois de terem desenvolvido-os pedagogicamente nas escolas durante o ano de 2012.

O Projeto Prodocência, com intenso apoio do Fórum Permanente dos Cursos de Licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina – FOPE, neste mesmo contexto, intensificava suas ações na formação continuada de professores no campus. O “I Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência “Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: A inclusão em debate”, com cinquenta horas-aula, que ocorreu de 28/04/11 a 07/12/11, teve como público alvo os professores da educação básica, coordenadores de estágio e de colegiado das licenciaturas; membros do FOPE; docentes e discentes da UEL. A atividade objetivou contribuir para a reflexão, a formação inicial e continuada dos professores, em diferentes contextos, a respeito das implicações educacionais, políticas e sociais da educação inclusiva, promovendo a integração entre os diferentes níveis educacionais, no enfrentamento dos desafios e na disseminação da cultura inclusiva, buscando o fomento de novas metodologias de ensino. Para atingi-los, o curso contou com as seguintes temáticas: Inclusão de alunos com NEE: formação de professores; Diversidade sexual e sexualidade; Educação Sexual na escola: desafios e conquistas de educadores/as; Deficiência intelectual; ECA na escola; *Bullyng* e as várias concepções sobre violência na escola; Uso de drogas na sociedade contemporânea e educação: o que é possível ensinar?; Os professores na sociedade contemporânea: contradições e desafios; Inclusão de alunos surdos; Prevenção universal e qualidade de vida com Amor-Exigente; e Tecnologias assistivas.

Neste o ritmo e buscando atingir os mesmos objetivos, o “II Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência: a inclusão em debate”, de 13/04/12 a

14/11/12, com carga horária de oitenta e cinco horas teórico/práticas, contou com uma diversidade ainda maior de temáticas de formação: Inclusão: tema contemporâneo; Arte e inclusão; Museu e escola: ações educativas; Desigualdades e questões indígenas; Desigualdades, educação e culturas indígenas na UEL; Desigualdades, preconceitos e diversidades na escola: o trabalho pedagógico e social com as questões indígenas; Desigualdades e diversidades na escola: o trabalho cultural com as questões indígenas; Desigualdades e educação; Desigualdades e Precarização; Desigualdades e evasão escolar; Desigualdades e condições de trabalho dos professores; Museu da vida: divulgação da ciência e da história da ciência; Música e inclusão: o que todo professor precisa saber; EJA: educação e trabalho; Autismo; Altas habilidades; Diversidades, educação escolar, currículo e os diferentes sujeitos; Educação de alunos surdos no contexto da educação inclusiva: Análises e perspectivas: planejamento e confecção de recursos didáticos adaptados ao ensino de alunos com deficiência visual em contextos inclusivos; Diferentes abordagens da leitura da obra de arte; Sobre divindades, humanidades, e (Etno)Matemática; Josué de Castro e a busca de soluções para os problemas sociais brasileiros; Josué de Castro: um olhar sócio-geográfico; Josué de Castro e suas propostas de ações políticas: uma análise de suas atuações nas décadas de 1950 e 1960; O nordeste de Josué de Castro: como enfrentar a pobreza e a fome; Josué de Castro e o combate ao subdesenvolvimento, às desigualdades e à Fome; Josué de Castro: um olhar do movimento musical Mangue-Beat. Constituiu-se, neste curso, como em Rolândia em 2012, um espaço de apresentação dos trabalhos dos professores participantes. Em duplas ou em grupos mais amplos, os participantes foram convidados a escolher uma temática refletida ao longo do curso, trabalhar este conteúdo didaticamente na escola e apresentar os resultados no encerramento do evento em 14/11/2012, no anfiteatro maior do CCH/UEL.

Na persistência de refletir sobre o sentido da escola pública, do trabalho pedagógico e do estágio na formação inicial e continuada de professores, propondo formas de intervenção/atuação nas escolas, com vista a um trabalho mais interdisciplinar, assim como na intenção de viabilizar a formação inicial e continuada de professores, propondo metodologias, recursos didáticos e discussões teóricas sobre os desafios do estágio e da formação inicial, organizamos, de maneira integrada, a “III Jornada do Fope; o III Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência; e o I Curso Interdisciplinar do Life”, com o tema geral “Estágio, Formação e Trabalho Docente”, que aconteceu de 22/03/13 a 29/11/2013, com carga horária de cinquenta e quatro horas teóricas e onze horas práticas. Os professores participantes puderam debater, nesta ocasião, os seguintes temas: Juventudes e políticas públicas na sociedade de controle: desafios para o estágio e o trabalho docente; Trabalho e precarização da ação docente; Desigualdade e distribuição de renda; Desigualdade de renda e desenvolvimento; Desigualdades, políticas públicas e programas de transferência de renda; Indicadores e padrões de medida da desigualdade de renda no Brasil; Desigualdades de oportunidades e educação; Desigualdade de renda, desigualdade de oportunidades e educação nos RDHs; Desigualdade de renda, políticas públicas e educação; Desigualdade de renda, pobreza absoluta e projetos de cooperação

internacional; Diversidade e práticas discursivas nas salas de aula (de Matemática) da EJA: espaços de exclusão e inclusão; A importância da disciplina de LIBRAS na formação do professor; Música e inclusão; Guerreiro Ramos e os desafios das questões raciais no Brasil; Guerreiro Ramos e a Sociologia do negro no Brasil; O negro a questão racial; A questão do recalcamento: Guerreiro Ramos tinha ou não razão?; O estágio em debate; Programa LIFE e os desafios do trabalho docente no Colégio de Aplicação da UEL; Programa Novos Talentos e os desafios do trabalho docente nos Colégios do CENSE; e O estágio nas licenciaturas e a parceria com as escolas da Educação Básica: resultados e desafios. Dentro da programação deste III Curso, especificamente no dia 29 de agosto de 2013, aconteceu a Mostra de “Práticas Inclusivas nas Escolas” com apresentação de vários trabalhos dos professores da Educação Básica e de alguns licenciandos da UEL, com mostra de painéis expostos no CCH e apresentações orais. Este III Curso materializou a integração não só entre docentes da UEL e da Educação Básica, ou entre docentes e licenciandos dos quinze cursos de formação de professores desta universidade, mas, sobretudo, entre os alguns diferentes programas da CAPES de incentivo/apoio à docência em vigência naquele momento. Tal integração se fortalecerá, de modo extremamente significativa em 2014, pois estes mesmos docentes, ao longo do ano de 2013, incentivados pelo projeto Prodocência e pelo FOPE, organizaram juntos o “I curso anual de formação continuada: Pibid; PDE; Parfor; Novos Talentos Ciências Humanas; o “II curso interdisciplinar do LIFE; o “III curso de formação docente do Setor de Promoção Étnicorracial da SME/Rolândia” e a “IV Jornada do FOPE, e juntos com o mesmo tema geral: “Estágio, formação e trabalho docente”, que se concretizará no período de 19/02/14 a 18/11/2014, com noventa e seis horas teóricas de formação, sem qualquer custo financeiro aos professores participantes.

Enfim, este breve histórico é relevante para pensar a origem dos textos que se seguem nesta seção. No formato de resumos, de propostas e, sobretudo, de relatos de práticas de ensino, estes registros foram apresentados pelos docentes da Educação Básica de diferentes escolas públicas da região de Londrina e por alguns licenciandos, após a reflexão e o debate dos temas acima referidos. São saberes e fazeres docentes, organizados e materializados em um trabalho pedagógico que transpôs a dimensão teórica da formação continuada. Eles comprovam que as reflexões teóricas, empreendidas durante estes cursos anuais de formação continuada de professores, chegaram até os estudantes da Educação Básica, em organizações bastante criativas de aulas, jogos, oficinas e outras intervenções didáticas, assim como foram ressignificadas na realidade escolar, gerando novas reflexões teórico-práticas por parte desses profissionais. Para nós, que organizamos estas atividades anuais de formação continuada, pelo Projeto Prodocência, poder publicar parte dos resultados dessas práticas no referido livro, com o apoio da CAPES, é uma honra imensa. Também é uma forma de agradecer os professores e os licenciandos pela participação e por tudo que nos ensinaram durante estes quatro anos de parceria universidade/Educação Básica.

Angela Maria de Sousa Lima

METODOLOGIAS DE ENSINO E MAPAS CONCEITUAIS

Drieli Sabô

Contato: drielisabo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo de caso e aplicação dessa atividade ocorreu na Escola Municipal Noêmia Alaver Garcia Malanga, na cidade de Londrina, Paraná, em agosto de 2012. Os sujeitos envolvidos foram alunos do 2º ano do Ensino Fundamental (alunos em transição do silábico para silábico-alfabético, em sua maioria com de autoestima baixa e com algumas dificuldades de aprendizagem). Eu era professora regente dessa turma.

OBJETIVOS

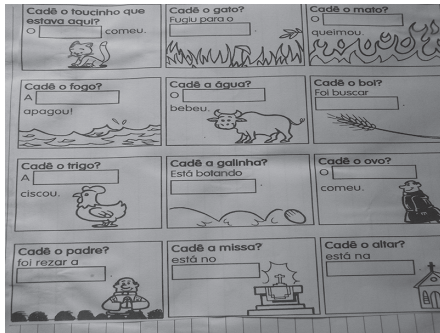
Criar mapas conceituais que promovam nos alunos mais autoconfiança e segurança para realizarem a atividade proposta. Utilizar o mapa conceitual para orientar a ordem lógica dos elementos os quais as parênteses trabalhadas no dia exigiam. Identificar e registrar dados corretamente. Desenvolver a leitura oral e escrita de palavras. Compreender a importância de alguns elementos da tradição cultural do povo brasileiro, transmitida através do Folclore.

JUSTIFICATIVA

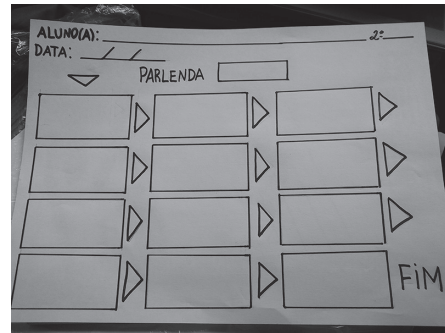
A teoria dos Mapas Conceituais foi desenvolvida na década de 1970 pelo pesquisador Joseph Novak, com base na teoria da aprendizagem significativa. Organizado de forma hierárquica, todo mapa possui um tópico central, a partir do qual várias formas de relações podem ser construídas. Segundo Belluzzo, Mapas Conceituais são: “Representações das relações entre conceitos, ou entre palavras que substituímos conceitos, através de diagramas, nos quais o autor pode utilizar sua própria representação, organizando hierarquicamente as ligações entre os conceitos que ligam problemas a serem resolvidos ou pesquisas a serem realizadas. Os mapas mentais são uma forma de organização de ideias, uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento, tema da ciência e gestão da informação” (2007, p. 75). Eles são utilizados como ferramentas administrativas, para organizar e representar o conhecimento, de forma geral, sendo basicamente um aperfeiçoamento do conhecido organograma, somente que, bastante, e muito detalhado, com fins de ser utilizado em trabalho de equipe e/ou colegiado. Optei pelo tema Mapas Conceituais, porque achei de fácil uso para a visualização segmentada das imagens, criei e usei mapas de acordo com a realidade e necessidade da sala atendida.

RESULTADOS

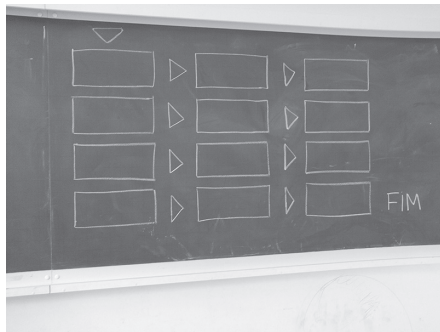
Primeira parlenda trabalhada



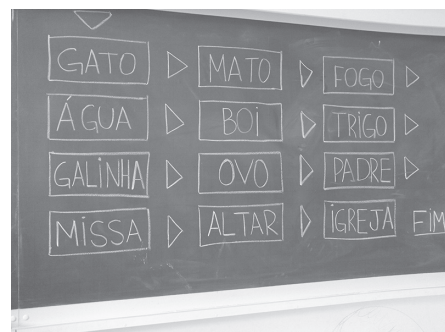
Mapa criado e impresso



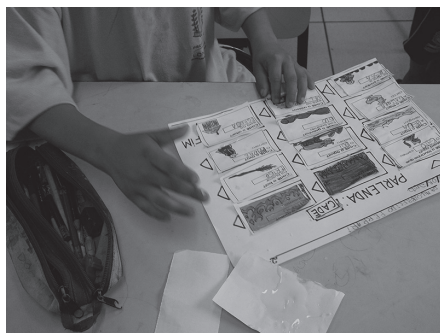
Mapa no quadro



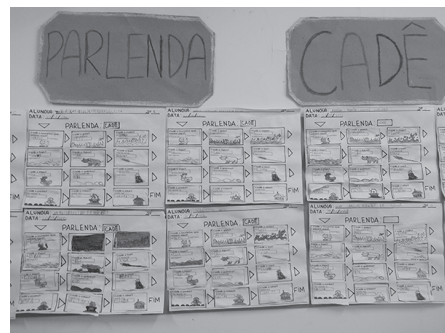
Correção do Mapa no quadro



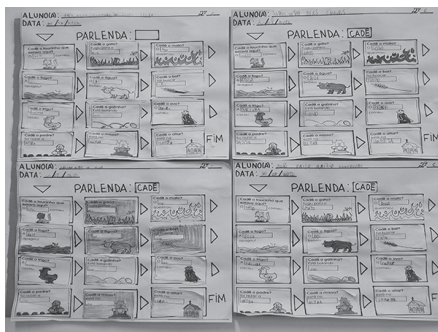
Alunos realizando



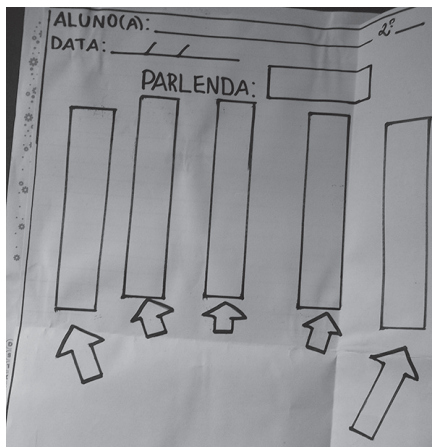
Mapas concluídos



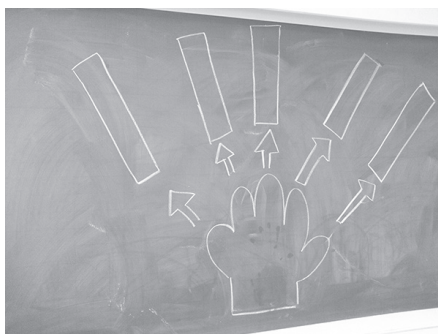
Mapa criado e impresso



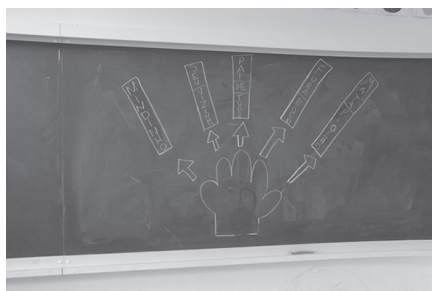
Mapa no quadro



Correção do mapa no quadro



Mapas concluídos



CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O resultado obtido foi satisfatório, pois os mapas conceituais nortearam a ordem lógica em que os alunos deveriam seguir, desenvolvendo nos mesmos mais autonomia e autoconfiança para realização da atividade, o que obteve um efeito extremamente significativo. Usar novas metodologias de ensino como os Mapas Conceituais, proposto pelo curso, é renovar e ampliar nossas esperanças e expectativas acerca da aprendizagem nos dias de hoje.

Referências

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. *Construção de mapas: Desenvolvendo competência sem informação e comunicação*. 2ª Ed. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. *The Theory Underlying Concept Maps and Howto Construct and Use Them*. 2008. Disponível em: <http://cmap.ihmc.us/>

Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConcept. Acesso em 12 set 2012

Outros sites consultados: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/defini%C3%A7%C3%A3o-mapas-conceituais>. Acesso em 12 set 2012.

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConcept>. Acesso em 16 set 2012.

INTRODUÇÃO À POLÍTICA, ATRAVÉS DO TEATRO DO OPRIMIDO

Samia Hanna Tannouri Quinhone
Contato: samia.tannouri@hotmail.com

SUJEITOS

Alunos do 1º Ano do Ensino Médio.

OBJETIVOS

Entender a política como instrumento de intervenção social; compreender a definição de Política; a ideia de participação política e “o que está por trás” dos interesses políticos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Começar com uma aula teórica, onde será explicitado o surgimento do termo política na Grécia antiga, falando da República de Platão ao surgimento do termo política: a “Pólis” de Aristóteles, demonstrando qual sua definição científica e social na atualidade. Introduzir o panorama político brasileiro do Regime Regência/Imperial até a atualidade, usando como gráfico a linha do tempo da história política brasileira com um breve resumo de cada período. Distribuiremos uma cópia para os alunos.

ETAPAS

Dividir a turma em grupos de 5 e 6 alunos, orientando-os a fazer uma simulação eleitoral dentro dos grupos de discussão, dando total liberdade de criação aos alunos quanto a escolha da legenda do partido “que criarão” [planos de governo de tal partido], com, no mínimo 4 e no máximo 8 metas. Dentro do grupo, eleger 2 ou mais partidos através de voto secreto, e no final de cada tarefa, os partidários de cada grupo defenderão suas propostas para toda a turma, finalizando com uma eleição geral e secreta.

MATERIAL

Folha A4 para formalizarem as metas dos partidos e cédulas de votação para o pequeno e posteriormente o grande grupo. Uma caixa para ser usada como urna.

OBJETIVOS

Desenvolver entre os alunos maior interesse pelos assuntos relacionados à política. O cidadão político (no caso o vereador) é um membro do grupo, com isso pretendemos desmistificar a distância entre governantes e governados. Instigar a participação política, afinal, “todo o cidadão é um ser político e como tal tem direitos e

deveres iguais aos seus governantes em eleições livres e democráticas”. Fazer oralmente a retomada do tema e como atividade escrita, solicitar uma interpretação. Propomos intercalar o debate com o texto: Os “ratos” e os “queijos”, para mostrar um cenário real da política brasileira:

OS “RATOS” E OS “QUEIJOS” DE RUBEM ALVES

“Antigamente, lá em Minas, a política era coisa séria. Havia dois partidos com nome registrado, programa de governo e tudo mais. Mas não era isso que entusiasmava os eleitores. Eles não sabiam direito o nome do seu partido nem se interessavam pelo programa de governo. O que fazia o sangue ferver era o nome do bicho e correlatos por que seu partido era conhecido. Em Lavras, os partidos eram os “Gaviões” e as “Rolinhas”. Em Dolores da Boa Esperança, onde nasci, eram os “Ratos” e os “Queijos”. Os nomes diziam tudo. Ratos querem mesmo é comer o queijo. E o queijo quer mesmo é se colocar de isca na ratoeira para pegar o rato. [...] Como já disse, os eleitores nada sabiam dos programas de governo nem prestavam atenção nas promessas que eram feitas pelos chefões. Sua relação com seus partidos não era ideológica. Nada tinha a ver com a inteligência. Eles já sabiam que política não se faz com razão. Ganha não é quem tem razão. Ganha quem provoca paixão. O entusiasmo que tomava conta deles era igualzinho ao entusiasmo que toma conta do torcedor no campo. [...] Naqueles tempos o entusiasmo não vinha nem da ideologia nem do caráter dos coronéis. O que fazia o sangue ferver era o símbolo: “Eu sou Rato”, Eu sou Queijo”. Corria o boato de que coronel Sigismundo, fazendeiro, chefe dos “Ratos”, usava jagunços para matar seus desafetos. Não surtia efeito. Era mentira deslavada dos “Queijos”. Corria o boato de que o doutor Alberto, médico rico, chefe dos “Queijos”, praticava a agiotagem. Mentira deslavada dos “Ratos”. Os chefões, na cabeça dos eleitores, eram semideuses, padrinhos, sempre inocentes. O que dava o entusiasmo era o campeonato. Quem ganharia? Os “Ratos” ou os “Queijos”? Quem ganhasse a eleição seria o campeão, dono do poder, nomeações dos afilhados, até a próxima... Mais de oitenta anos se passaram. Os nomes são outros. Mas nada mudou. Política é a mesma paixão pelo futebol decidindo o destino do país. Os torcedores se preparam para a finalíssima entre os “Ratos” e os “Queijos”. É como era na cidadezinha de Dolores da Boa Esperança, onde nasci 73 anos atrás....

PROPOSTA

Cada aluno recebe um texto digitado.

DRAMATIZAÇÃO

Confecção de máscaras e apresentação com as mesmas (representando os dois “partidos”) Finalizar com mesa redonda, com apresentação oral das conclusões de cada aluno.

MÚSICA

Parabéns do Brasil pra você – Bezerra da Silva:

PARABÉNS DO BRASIL PRA VOCÊ

Como mora lalau nesse nosso Brasil, ô Brasil; Lalau dá trombada no meio da rua; É que meteram o chefe da Roubo e Furtos; limparam o doutor que é o terror da “ratatuia”! E tem até ladrão de fraque e cartola roubando; ladrão, essa tal de falcatrua! E o micróbio da fraude e da corrupção continua; devorando os irmãos e fazendo das suas; Roubam até da merenda de crianças carentes, minha Nossa Senhora! Só não roubam São Jorge porque ele mora na lua; A cruel rapinagem só vai acabar; quando o nosso governo parar de manobra; Na hora que a impunidade deixar de imperar; e meu povo faminto tiver mesa farta e grana de sobra; Quando a nossa Mãe Pátria se livrar de quem não presta; E o dinheiro do cofre render pra valer sem desaparecer; A nossa renda bem distribuída pra quem merecer; E o desvio de verba pro banco suíço não acontecer; E o povão com salário decente e ambiente de festa, podés crer. Consagrar o Presidente e cantar parabéns pra você (vou dizer parabéns) Parabéns pra você! Nesta data feliz! O Presidente é nosso grande amigo e é “sujeito homem”, é povo que diz; Acabou com a miséria e a fome do nosso país, diz aí parabéns!

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso trouxe muitos conhecimentos sobre relacionamentos sociais (diversidades), inclusão e também quanto ao conteúdo de Matemática; acrescentou melhores possibilidades de trabalhar com jogos. Tudo isso faz com que o professor possa variar o conteúdo das aulas e dar mais sentido a elas, tornando-as mais atrativas, através do uso no cotidiano. Também contribuiu com sugestões para trabalharmos com filmes, pois, para se ter melhor visão do mundo, nada melhor que o vejamos através da imagem. Isso faz com que os alunos entendam melhor suas maneiras de agir, pensar e de sentir dentro da sociedade em que estão inseridos. E quanto a aula de Educação Sexual, trouxe muitos esclarecimentos às professoras que fizeram questionamentos sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- TOMAZI, Nelson D. *Sociologia para o Ensino Médio*. SP: Ed. Saraiva. PNLD. 2012.
- DALLARI, Dalmo de Abreu: *O que é participação*. Abril Cultural. Ed. Brasiliense. 1984, 2ª Ed. p. 39 a 44. Coleção: Primeiros Passos
- GUARESHI, Pedrinho A [org]. Elisabeth M. K. Pedroso, Elizabeth R. Torresini/N: Eleições: *História e Estratégias*. Porto Alegre: Evangraf, 1999.
- Quadro síntese se regimes políticos: Site:<http://www.cafecomsociologia.com/2011/02/plano-de-aula.html>. *Linha do tempo na história política brasileira* [Baseada no livro de Pedrinho A. Guareshi].

A CULTURA CORPORAL E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Amegilda Neves de Almeida

Meire Orlando Serapião

Roberto Ferreira

Rosinir Galvão

Teresinha Pereira Barbosa

Contato: meire_orlando@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Professora Eudice Ravagnani de Oliveira.

SUJEITOS

Alunos do Ensino Médio.

OBJETIVOS

Identificar, organizar e desenvolver saberes e práticas de Educação Física voltadas à inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, buscando maior integração entre alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O papel do professor de Educação Física, na inclusão [...] é o de criar desequilíbrios, apresentando a seu aluno, o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui. Provocar desequilíbrios, porém, não é deixar a criança à deriva; ela deve poder estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido. É fundamental que o professor atue como mediador entre o conhecimento e o educando sempre dando espaço para a reflexão: fazer é muito mais importante do que isto, compreender o que fez”. (SOLER, 2009, p. 107) Ele também enfatiza que em sua metodologia, “o professor deve sempre começar a aula com uma atividade que a criança domina, e aos poucos ir incorporando novos elementos fazendo com que ela se reestrutura internamente, gerando sempre novos conhecimentos” NAZARIO (2011). “Os professores têm a tarefa de conciliar o conteúdo a ser ministrado em sala com a realidade de recursos disponíveis, a capacitação profissional e atendendo às necessidades sem, exclusão” (MOREIRA; RIBEIRO; FIOR, 2006 – Anais... IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços). As mudanças necessárias para o acolhimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, requerem dos professores, uma nova visão sobre essa população, um acolhimento estruturados em princípios éticos, solidários e igualitários. Nesse sentido, Martins et al. (2006, p. 44) afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por

que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer”. Sabemos que a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva. Contudo, Cidade e Freitas (1997) comentam que muitos professores de Educação Física que atuam nas escolas onde existe a inclusão ainda não tem formação adequada ou não apresentam conhecimentos suficientes sobre os conteúdos, as metodologias e a avaliação que envolve o processo ensino e aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Neste contexto, Soler (2009) afirma que o professor deve estar atento a alguns procedimentos que são imprescindíveis para a inclusão na disciplina de Educação Física, tais como: elaborar um projeto que contemple todas as diferenças; conhecer o grupo de aluno, notando suas necessidades e a partir daí planejar, elevar gradativamente o grau de dificuldades das atividades propostas, sempre demonstrar o exercício ou atividade, para que o aluno possa ter uma visão global da tarefa a cumprir, evitar explicações complicadas e extensas ao iniciar, elogiar o acerto, mas nunca enfatizar o erro, sempre ao final da atividade, avaliá-la e, se preciso, transformá-la, conversar sobre valores éticos e morais, manter-se atualizado, registrar sempre as aulas, pois é uma ótima forma de avaliar o progresso do aluno (SOLER, 2009). “Aparentemente, a disciplina de Educação Física seria uma área curricular mais facilmente inclusiva devido à flexibilidade inerente aos conteúdos”, objetivos, estratégias e avaliação, além do que os professores de Educação Física são vistos e “conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis a inclusão do que os demais professores” (TREMEEA; BELTRAME, 2005); (FELIPE (2012).

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O Curso de Formação serviu de motivação para que nós pudéssemos atuar melhor com a inclusão, assim, nos ajudou a repensar como trabalhar com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, auxiliando-os a participarem mais ativamente das aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoas Portadoras de Deficiências. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2012.

_____. *Decreto n. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ve> Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>. Acesso em: 06 jun. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. *Noções sobre Educação Física e esporte para pessoas portadoras de deficiência*. Uberlândia: Editora, 1997.

CRUZ, M. M. S.; BARBOSA NETO, J. N. Educação Física para pessoas com deficiência: concepções e críticas. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 13, n. 128, jan. 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd128/educacao-fisica-para-pessoas-com-deficiencia-concepcoes-e-criticas.htm>. Acesso em: 14 jun. 2012.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. Barueri: Manole, 2005.

GORGATTI, M. G.; GORGATTI, T. *O esporte com deficiência*. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2ª. ed. Barueri: Manoel, 2008, p. 532 -570.

MACEDO, L. *Ensaios pedagógicos: como construir uma escola para todos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, L. A. R. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, F. F. *Dialogando sobre educação, Educação Física e inclusão escolar*. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 8, n. 51, ago. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>. Acesso em: 16 jul. 2012.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOLER, R. *Educação Física inclusiva: em busca de uma escola plural*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

TREMEA, V. S.; BELTRAME, T. S. *A criança com Síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de Educação Física: um estudo de caso*. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 135-160.

A DANÇA COMO INCLUSÃO SOCIAL

Fátima Segrin de Freitas
Márcia Eliane Caetano Costa
Silvana de Fátima Moreno Vieira
Patrícia Solano de Oliveira
Vanda Fátima Vinhotte de Souza
Contato: oliveira_solano@yahoo.com.br

INSTITUIÇÃO

Escola de Educação Básica João XIII e Escola da Comunidade Rural Taquara do Reino.

SUJEITOS

O Projeto de Dança envolve alunos jovens, com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência intelectual] que frequentavam a EJA e alunos da Comunidade Rural Taquara do Reino do Município de Ibiporã.

OBJETIVOS

Trabalhar a dança voltada para o resgate de valores culturais e sociais, promovendo a inclusão de crianças e jovens oriundos de contextos sociais distintos, mas que sofrem as mesmas dificuldades: a exclusão social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi desenvolvido seguindo um planejamento pedagógico quanto aos critérios e metodologias específicas da dança. Houve a adequação do espaço físico dentro da Escola João XIII. Após o reconhecimento das habilidades artísticas dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, novas metas foram traçadas em prol do crescimento desse trabalho, promovendo abertura para a partilha de experiência com alunos das escola do Ensino Regular, com crianças e jovens da comunidade rural. As aulas aconteciam todos os dias na Escola de Educação João XIII e duas vezes por semana, alguns alunos da escola referida se deslocavam para trabalhar com os alunos da comunidade rural.

RESULTADOS

O resultado dessa experiência foi positivo, e ficou comprovado que para a Arte não existe padrão definido e nem barreiras. Os jovens artistas conquistaram o respeito, a dignidade e resgataram a auto estima através das várias apresentações artísticas, para a comunidade escolar de Ibiporã. Atualmente duas ex-integrantes do grupo de dança da escola especializada estão fazendo aulas de *ballet* na Fundação Cultural do Município.

ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Annair Fernandes de Miranda Foristieri

Arivaldo Lins

Claudia Mendonça Portero

Elizabete Marquezi

José Donizete dos Santos

Luci Neiva Pizzaia

Nancy Lins

Rosana Possebom Delgado Flenik

Contato: annairforistieri@seed.pr.gov.br

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Prof^a. Helena Kolody Ensino Fundamental e Médio.

SUJEITOS

Aluno com Necessidades Educacionais Especiais [paralisia cerebral] do 6º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

Verificar como a escola, profissionais e alunos, compreendem o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais; analisar como os profissionais que atuam na Educação Básica estão trabalhando os conteúdos escolares, dentro de uma perspectiva inclusiva; propor estratégias utilizando a tecnologia como ferramenta para auxiliar alunos com Necessidades Educacionais Especiais a compreender, analisar e propor respostas aos conteúdos propostos.

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho possui a intencionalidade de retomar uma discussão recorrente nos meios escolares sobre conceitos aplicados à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular. Na realidade educacional brasileira, observa-se que os profissionais da educação encontram-se, muitas vezes, despreparados para assumir alunos que não apresentam um rendimento escolar “na média”. O fato é ainda mais preocupante, na medida em que esse aluno exige do profissional reorganização do trabalho docente e implantação de recursos pedagógicos essenciais para garantir uma prática educativa que contemple a permanência dos mesmos no âmbito educacional, garantindo assim, seu sucesso escolar. Neste sentido, as políticas públicas devem contemplar programas de capacitação e acompanhamento contínuo de professores no sentido de orientar o docente no seu trabalho pedagógico com o intuito de diminuir a exclusão escolar, o que beneficiaria a educação escolar

como um todo, promovendo assim, autonomia e mais possibilidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

RESULTADOS

Dentro do universo das Necessidades Educacionais Especiais, assim como em todos os grupos, existem alunos que necessitam de mediação todo o tempo em que estão na sala de aula. Contudo, esses mesmos alunos podem aprender e se expressar se lhes forem oferecidas oportunidades e ferramentas adequadas para uma maior acessibilidade. O uso dos computadores e *softwares* adequados, tem se mostrado uma alternativa viável no processo de ensino e aprendizagem. A quantidade de programas educacionais e as diferentes modalidades do uso dos computadores mostram que essa tecnologia pode ser bastante útil no processo ensino aprendizagem de alunos, inclusive dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, como é o caso de nosso aluno que apresenta paralisia cerebral. Portanto, o esperado é que a tecnologia favoreça os processos de comunicação, contribuindo de forma decisiva no processo de desenvolvimento cognitivo, integrando este aluno e tornando-o mais independente e ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo assim sua relação com o meio em que está inserido.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

É muito importante que os professores participem de capacitações com o interesse de aprimorar suas habilidades profissionais, buscando sempre a excelência em suas tarefas diárias. Quando pensamos em uma escola inclusiva a tarefa é ainda mais árdua, pois exige de todos os profissionais um conhecimento maior para entender essa diversidade na qual se encontra. O professor, ao se capacitar, tem possibilidade de conhecer as especificidades das crianças com Necessidades Educacionais Especiais, respeitando suas necessidades e promovendo a inclusão com sucesso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. *Análise dos motivos de encaminhamento de alunos de classes comuns a classes especiais de escolas públicas de primeiro grau*. UFSCAR, São Carlos/São Paulo, 1984. In: OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial, p.45-52.

AMARO, D.G. Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.65 a 67.

AMARO, D.G. Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.74.

BASIL, C. *Os alunos com paralisia cerebral: desenvolvimento e educação*. In COLL, C. PALACIOS, J.E.; MARCHESE, A.(org.) Desenvolvimento psicológico e educação arcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.252-271.

GIL, I.L.C. *Aprendizagem e inclusão escolar da criança com paralisia cerebral e graves alterações na comunicação*. III Congresso ibero-americano de informática na Educação Especial – CIIEE, 2002.

MARQUEZINE, M.C. et al *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001, p.45.

MENDES, E. G. *Reconstruindo a concepção de Deficiência na Formação de Recursos Humanos em Educação Especial*. In: MARQUEZINE, M.C. et al *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001, p.53-64.

OLIVEIRA A.I.A. de, et al, O uso do “Software Desenvolve” Através de Tecnologia de Baixo Custo, 2007, p.98-106 . In: NUNES, L. R. O. P. et.al. *Um Retrato da Comunicação Alternativa No Brasil*. Rio de Janeiro, 2007, v.2, p.100.

OLIVEIRA, A.I.A. de, et al, O uso do “Software Desenvolve” Através de Tecnologia de Baixo Custo, 2007, p. 98-106 In: NUNES, L. R. O. P. et.al. *Um Retrato da Comunicação Alternativa No Brasil*. Rio de Janeiro, 2007, v.2, p.98.

PFEIFER, L.I. *Comprometimento motor e habilidades cognitivas em crianças com sequelas de paralisia cerebral*. São Carlos, São Paulo: Dissertação de Mestrado em Educação Especial defendida na Universidade Federal de São Carlos. 1994. 147p.

SILVA, R.K. *A neuroplasticidade no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. Tema sobre desenvolvimento*. São Paulo, v. 9, n. 53, p.62-69, Nov./ dez. 2000.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. In NUNES, L.R.O.P., et.al. *Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil*. Rio de Janeiro, 2007, p.113.

O ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL] NO MERCADO DE TRABALHO: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?

Suzilene Covino

Contato: leneuel@yahoo.com.br

SUJEITOS

Jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais - NEE (deficiência intelectual) e idade acima de 16 anos, pais, educadores e comunidade. Esta proposta pode ser desenvolvida com alunos da Educação Especial, em Organizações não governamentais ou em Projetos Sociais.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Na Lei 8.213/91, no artigo 93, consta a obrigação de empresas contratarem pessoas com NEE. A lei institui que as empresas com mais de 100 empregados deverão preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. A porcentagem vai depender do número de empregados. Sendo assim, aumenta a oportunidade da pessoa com NEE ter um emprego. Todavia, há de se questionar em que condições sociais essas pessoas vivenciam esse espaço de trabalho. Essa é uma questão para ser respondida por meio de uma pesquisa de campo, porém temos alguns depoimentos de profissionais da Educação Especial que relatam a realidade de seus ex-alunos. Os educadores afirmam que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais [deficientes intelectuais] que trabalham nas empresas da cidade de Londrina estão excluídos do processo de trabalho e muitos deles não conseguem desempenhar a função que lhes foi proposta. Entretanto, em alguns casos, a empresa permanece com o aluno com Necessidades Educacionais Especiais, porque tem que cumprir a Lei. Assim, temos ouvido relatos de dificuldade de comunicação, de envolvimento com drogas e de falta de conhecimento do valor da moeda ao usar o salário. Essas são apenas algumas constatações que nos levam a refletir se as escolas de Educação Especial planejam os conteúdos possibilitando a esses jovens pensarem na atuação no mercado de trabalho. O que é mais significativo ser ensinado para esse jovem? A escola tem espaço para acompanhá-lo em seu ambiente de trabalho e fazer intervenções necessárias na busca de solução de problemas? E os alunos com Necessidades Educacionais Especiais com maior comprometimento que as empresas não os aceitam? O que a escola pode fazer para a educação profissional desse jovem? A dificuldade da família em dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola e a falta de participação no processo educacional do filho são problemas encontrados em várias instituições de ensino. Diante dessas colocações, essa proposta de trabalho visa promover a interação entre educadores, pais, alunos e comunidade, a fim de oportunizar aluno com Necessidades Educacionais Especiais o aprendizado de uma atividade produtiva e sua inclusão no processo de trabalho. Também, contribuirá para

envolver a família no processo da educação profissional de seus filhos e conscientizá-las das potencialidades de trabalho que este possui. Assim, uma alternativa de trabalho para a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, na minha perspectiva, seria a execução de uma atividade produtiva em sua própria residência. Sendo essencial o apoio da família na produção e comercialização desses produtos. A proposta é relevante, pois possibilitará ao educando o avanço no desenvolvimento de suas potencialidades e uma ocupação profissional com rentabilidade para ele e a família.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Investigação sobre o interesse do aluno e da família na produção de algo que poderá ser vendido posteriormente. Exemplo: bolachinhas, doces, jogos pedagógicos em madeira, bordado em chinelos. Participação do aluno e de um membro da família em oficinas, cursos fora do ambiente escolar: SESC, SENAI, ONGs e Projetos Sociais a fim de escolherem qual produto irão confeccionar. Podemos também confeccionar o produto da oficina no ambiente escolar onde o professor trabalhará a confecção juntamente com os conteúdos acadêmicos. Os alunos deverão realizar a venda dos produtos para os profissionais da escola e depois em estabelecimentos comerciais próximos à escola. A proposta é realizar o “Dia da família na escola”, em que os pais participarão da confecção do produto junto com o aluno e o professor (se necessário marcar um dia para cada família). O professor orientará os pais, dialogando sobre todas as questões importantes para o desempenho da atividade e para a continuidade da confecção do produto em sua própria casa. O professor realiza uma visita domiciliar a fim de investigar as dificuldades na confecção do produto e a participação do aluno. Pode-se também realizar na escola uma tarde de talentos, convidando a comunidade que poderá comprar os produtos feitos pelos alunos. Neste caso, o professor orienta os pais sobre a venda do produto com a participação do aluno no trabalho e também no lucro. Propõe-se também a realização de uma reunião mensal com os pais a fim de exporem as dificuldades. Os resultados podem ser avaliados por meio das visitas domiciliares e reunião mensal com os pais.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

As palestras contribuíram para refletir sobre a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no processo de trabalho e sobre a forma como a escola contribui para a inclusão desse jovem. O curso nos levantou as seguintes problematizações: As práticas educacionais são coerentes com a oferta de trabalho? O que pode ser feito na escola?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Lei de contratação de Deficientes nas Empresas. Lei 8213/91, Lei Cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24, jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm. Acesso em: 30 jun 2013.

ARTE E INCLUSÃO

*Maria Helena Pereira da Silva
Osenilda Severina da Silva Baggio
Contato: presipe@yahoo.com.br*

SUJEITOS

Nosso trabalho foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Professora Adelina Castaldi Novaes – PRESIPE – com crianças de 5 e 6 anos, com o total de 20 alunos.

OBJETIVOS

levar as crianças a perceberem as diferenças, respeitando a diversidade, bem como, desenvolver o espírito de coleguismo, respeito e solidariedade e ainda, pelo lúdico, possibilitar-lhes expressar melhor as emoções, os sentimentos e as necessidades.

JUSTIFICATIVA E BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escolhemos o tema “Arte e Inclusão” para desenvolver o nosso trabalho no Centro de Educação Infantil Professora Adelina Castaldi Novaes – PRESIPE. Considerando as Leis de Diretrizes e Bases 9394/96 e o Estatuto da criança e do Adolescente, a referida escola se propõe a fazer um trabalho baseado nas diferenças individuais, através de jogos e brincadeiras. Na turma temos o João (nome fictício), com Necessidades Educacionais Especiais [Síndrome de Down]. Sempre que levarmos em consideração as diferenças, precisamos respeitar o ponto de vista do outro e acolher as pessoas como elas são, assim, colocaremos em prática a inclusão. Notamos no nosso cotidiano um grande avanço no processo de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, mas, ainda há muito para ser feito. As leis existentes precisam realmente ser cumpridas e ampliadas para garantir a inserção democrática do indivíduo na sociedade. É preciso respeitar a diversidade, dando oportunidade para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo adaptações necessárias. A educação inclusiva é um movimento social que desafia a escola a ser mais representativa para a diversidade que existe na sociedade, tornando-a, assim, mais democrática e justa. Segundo Batista e Mantoan (2006), entende-se como educação inclusiva o processo de qualquer aluno, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, serem recebidos em todas as escolas. Incluí-los, reconhecendo a diversidade, não tendo preconceito contra as diferenças, atendendo as necessidades de cada um. Toda escola deve transformar suas práticas pedagógicas, criar redes de apoio, adaptar o Projeto Político Pedagógico, a sala de aula, enfim, a escola toda precisa contar com espaços acolhedores e adaptáveis.

RESULTADOS

Através da diversificação das atividades, o resultado foi satisfatório. A participação do aluno João, nas atividades propostas, tem nos surpreendido. Apesar de que, em algumas atividades, ele tem encontrado dificuldades em realizá-las, mas, com o apoio da professora e até mesmo dos colegas, ele tem encontrado motivação maior.

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO

O curso foi muito importante para que pudéssemos ser mais persistentes, ter um olhar mais atento e voltado para à inclusão. Reconhecemos que a diversidade deve ser vista como forma de cooperação entre alunos e professores. Vimos também que as relações entre as crianças e os adultos nas brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento. O relacionamento das crianças com o João, em cada gesto, palavras e atitudes, tem contribuído muito para melhorar o seu desempenho no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Inclusão no Brasil e Educação especial na escola regular. *Revista Nova Escola*. Edição Especial: Inclusão. São Paulo: Editora Abril. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em: 10 out. 2013.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. [2. ed.] Brasília: MEC, SEESP, 2006

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual*. [4. ed.] – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PROJETO Político Pedagógico. *Centro de Educação Infantil Professora Adelina Castaldi Novaes-Presipe*. Londrina, 2013.

A FOTOGRAFIA COMO RECURSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Edna Aparecida Trajano Caetano Alves
Ivonicé Pereira dos Santos
Maria do Carmo Assis Diniz
Mônica Alessandra Cogo
Neuza Mendes Lopes
Solange Cristina Quintana
Solange Ortuno Mendes
Contato: solangeortuno@hotmail.com*

INSTITUIÇÃO

Este trabalho prático foi desenvolvido na APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais: “Escola de Educação Especial Jorge Rudney Atalla Júnior” - Porecatu/Paraná

SUJEITOS

Jovens, Adultos e Idosos: Turma da EJA formada por nove alunos com idade que varia de 17 a 50 anos. Estes alunos apresentam Necessidades Educacionais Especiais [deficiência intelectual moderada e severa, Síndrome de Down, baixa visão e limitação na comunicação verbal]. Os alunos matriculados neste nível de ensino apresentam necessidades especiais com graves comprometimentos, múltiplas deficiências ou condições de comunicação ou sinalização diferenciada. O grau de comprometimento não lhes possibilita ter acesso ao currículo desenvolvido no ensino comum, pelo fato de que requerem também atendimentos complementares e/ou terapêuticos dos serviços especializados da área da saúde.

OBJETIVOS

Estabelecer diferentes formas de interação entre a linguagem, a interpretação e a representação de mundo através da Arte; Considerar a fotografia como portadora de sentido e recurso de aprendizagem para alunos da Educação Especial.

JUSTIFICATIVA

Tendo como norte a prática como docentes da Educação Básicas, podemos afirmar que as linguagens da Arte contribuem significativamente no processo educacional, pois possibilitam ao aluno a expressão dos seus sentimentos. Através da Arte é possível compreender as relações que se estabelecem entre aquilo que o sujeito pensa e sente com aquilo o que ele cria. Para Buoro: “a Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o

desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo [...]. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber” (BUORO, 2000, p.71). Seguindo esta perspectiva, podemos compreender que o ensino de Arte para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais “é um instrumento essencial” que deve priorizar o sujeito envolvido neste processo enquanto ser humano histórico, social, cultural e simbólico, ampliando as possibilidades de exteriorização de seus sentimentos, valores, relações e significações. Segundo Padilha (2000) o ensino da Arte pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do sujeito com Necessidades Educacionais Especiais, pois através dela, ele pode se expressar por diversas linguagens, construindo os símbolos, através do gesto, da narrativa, da dramatização, do desenho, da participação em jogos e do uso significativo de objetos culturais. Para tanto, faz-se necessário o redirecionar do olhar do educador e do educando, a fim de que através dele possa perceber novos significados acerca daquilo que se olha e, desta forma, tornar a educação mais abrangente, utilizando-se, para isso, as representações visuais que são apresentadas cotidianamente através da televisão, da *internet*, das revistas e jornais, dos *outdoors*, das propagandas e fotografias. Esses recursos são frutos de uma intenção artística, que, muitas vezes, passam despercebidos; porém vêm carregados de informações que podem ser transformadas pelo educador em conhecimento e aprendizagem. Através da imagem pode-se ler a realidade e interpretá-la ou reinterpretá-la a partir dos aspectos culturais do sujeito que a revelou. Diante da diversidade de necessidades educacionais especiais encontradas na sala e buscando propiciar uma forma de linguagem que atingisse todos os alunos da turma da EJA, optamos por fotografar o processo de aprendizagem como um estímulo ao desenvolvimento da capacidade cognitiva, pois estimulam o pensamento articulado e, com isso, favorecem o exercício da oralidade. Olhar uma fotografia é participar ativamente de um jogo de linguagem, onde por um lado está fixado o olhar de quem fotografou, e do outro lado, o olhar do observador. Embora seja a cópia fiel da realidade registrada, a fotografia nunca representará a realidade estática daquele momento que foi apreendido naquela câmara escura. Ela será o movimento dinâmico observado entre o registro e a visualização da imagem. A fotografia é produzida, é composta, tem sentido e história, caracteriza o real; revela o que de mais pessoal existe na coletividade. Nela, o sujeito se mostra não como imagem, mas como expressão de sua realidade, pois, segundo Souza, a imagem sempre foi base para a interpretação da realidade, porque representa, evoca, está no lugar da realidade propriamente dita (SOUZA, 2000). Nesta perspectiva, o uso da fotografia no processo educacional se constitui em uma possibilidade de compreensão da leitura e da escrita, a partir da utilização de um novo modo de os alunos se apropriarem dos signos, permitindo a interpretação e a construção de novos conceitos e ampliando as interações entre educando e educadores.

RESULTADOS

Fotografamos passo a passo dos alunos o desenvolvimento do trabalho dos alunos da EJA na Oficina de Arte. Esse tipo de proposta, em que se trabalha com ações

concretas, possibilita o desenvolvimento da aprendizagem de maneira significativa, conduzindo o aluno à utilização dos seus saberes e à construção do conhecimento. Outra situação em que a fotografia é importante, se revela quando o aluno vê uma imagem ou fragmento de algo que ele produziu, pois ali ele se reconhece naquilo que produziu e isso faz muita diferença, principalmente porque é um estímulo a novas realizações. Abaixo demonstramos a confecção do tapete pela aluna Cristiane, amarrando retalhos de malha em juta:



A princípio Jailson, por exemplo, recusava-se a fazer a atividade ou, se começava, logo desistia da mesma. Mas, a partir do momento que passamos a fotografar o seu trabalho, mostrando o que ele estava produzindo, Jailson mudou a sua atitude, demonstrando motivação para a atividade proposta.

A FOTOGRAFIA COMO PORTADORA DE SENTIDO

As fotografias foram fixadas na parede da sala e, a partir delas, propôs-se reflexões sobre o processo de criação, escolha, recorte e colagem das figuras. Este exercício de abstração da realidade permitiu ao grupo de alunos envolvidos na atividade maior entendimento e participação, bem como a percepção mais ampla do sentido do trabalho e do compromisso que cada um deles tem na escola. É importante ressaltar que a partir da visualização das imagens fotográficas pelos alunos e, da visualização de si próprio e do seu trabalho naquela imagem, pudemos discutir acerca de novos conceitos, enriquecendo não só o conhecimento, mas também uma forma de linguagem. A fotografia, neste trabalho prático, forneceu possibilidades de leitura de novos códigos, através do redirecionamento do olhar do educando e do educador.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O II Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência/2012: “A inclusão em debate” contribuiu para que participássemos de um processo de formação continuada como educadoras em diferentes e diversos contextos, levando-nos a refletir a respeito das implicações educacionais, políticas e sociais da educação inclusiva, especificamente sobre a escola de Educação Especial abordada neste trabalho, especificamente ao que tange o ensino e aprendizagem da Arte e Inclusão.

O Paradigma da Educação Inclusiva iniciou um caminho sem volta, todavia muitos enfrentamentos aos desafios surgirão nesta longa jornada. A disseminação da cultura inclusiva perpassa o fomento de metodologias de ensino que, aliadas às tecnologias, tornam-se uma inesgotável fonte de aprendizagem e de experimentação, sendo necessário aos educadores a abertura ao lúdico, ao incansável exercício de tentativa e do erro, da troca e do fazer juntos.

BRINCANDO COM AS CORES

*Solange Ortuno Mendes
Edna Aparecida Trajano Caetano Alves
Contato: solangeortuno@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

O trabalho teve como objetivo avaliar se o aluno reconhece alguns elementos da linguagem visual em objetos e imagens que podem ser naturais ou fabricados. A identificação de tais elementos concretiza-se quando o aluno percebe, analisa e produz formas visuais. Com este trabalho prático procurou-se levar o aluno a reconhecer e apreciar vários trabalhos e objetos de arte, por meio das próprias emoções, reflexões e conhecimentos. Com este critério, pretendeu-se avaliar se o aluno conhece, sabe relacionar e apreciar com curiosidade e respeito vários trabalhos e objetos de arte, na sua dimensão material e significação, criados por distintos produtores, conhecendo sua história, usos e costumes, incluindo a variedade das diferentes regiões e grupos étnicos, observando contrastes e semelhanças. Procurando estreitar a relação com a arte Contemporânea, apresentaram-se ao aluno algumas obras da pintora Beatriz Milhazes, com o objetivo de conhecer a biografia e análise de suas obras. Beatriz Milhazes elabora composições geométricas agrupando cores, texturas, pinturas e colagens, arabescos, motivos florais, espirais e listas que recebem cores vivas que demarcam as formas e compõem como conjunto, implantando uma linha tênue entre a pintura e a colagem, que evidencia a sobreposição e encaixes das formas. A proposta de trabalho consistiu na elaboração de uma colagem na tela com a utilização de papéis de variados tipos, formatos e tamanhos. Retalhos de tecidos de diversas estampas e plásticos também foram disponibilizados, levando o aluno a se encantar com o trabalho concluído exercitando suas habilidades. Como exemplo, o trabalho do aluno Carlos Eduardo Vieira da Costa foi apresentado no “Festival Nossa Arte”, etapa municipal que aconteceu na cidade de Bela Vista do Paraíso, no dia 30/04/2013.

APRENDER E ENSINAR ARTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (no caso a arte contemporânea da artista Beatriz Milhazes) e diferentes obras apresentadas na etapa municipal do “Festival Nossa Arte”, na cidade de Bela Vista do Paraíso, ocorrido no dia 30 de abril do ano de dois mil e treze. Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, podem garantir ao aluno uma situação de aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais. Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação

sobre a produção histórica e social da Arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias; e tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística. Assim, aprender com sentido e prazer estão associados à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da Arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno com NEE e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulação de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos, essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de Arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de Arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo em que mantêm seus espaços próprios.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa dez alunos das turmas do 2º do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Básica na Modalidade Educação Especial, do município de Porecatu, que atende crianças, adolescentes, jovens e adultos. A escolha do participante procurou considerar o quão o trabalho artístico pode contribuir com a melhora da autoestima do sujeito envolvido, considerando que o mesmo, por apresentar um quadro de Necessidades Educacionais Especiais [deficiência intelectual moderada], sentia-se desmotivado para o processo de escolarização e também não reconhecia o seu trabalho como produtivo. É importante ressaltar que, embora não gostasse de executar as atividades durante as aulas de Arte, o aluno apresentava aptidões artísticas, realizando boas composições.

PROCEDIMENTO E INSTRUMENTOS

O trabalho de composição da obra teve início com a apresentação de vídeos sobre a biografia e os trabalhos da artista Beatriz Milhazes. Foram realizadas diversas discussões acerca do trabalho desenvolvido pela artista e dos materiais que a mesma utilizava para compor suas obras, reaproveitando materiais do cotidiano. Após a apresentação dos vídeos, foram apresentados ao aluno os diversos tipos de materiais que poderiam ser utilizados na sua produção, segundo o que se verifica nas produções da artista. Entre tais materiais, pode-se citar: EVA, retalhos, telas, papéis coloridos, canetas coloridas, *gliter*, tinta nanquim, pinceis, cola, lápis preto 6B, entre outros. Depois de

conhecer e manipular os materiais que teria à sua disposição, o aluno, juntamente com a professora, escolheu a imagem que seria utilizada na produção artística. Esta seleção foi feita de forma dirigida pela professora, já que até este momento o aluno ainda não tinha demonstrando muito entusiasmo com a proposta. Após a seleção da imagem, o trabalho passou a ser executado pelo aluno, com supervisão direta da professora. Durante todo processo de criação, percebeu-se o envolvimento e interesse do aluno em cada detalhe da obra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades propostas na área de Artes Visuais devem garantir e ajudar as crianças e jovens a desenvolverem modos interessantes, imaginativos e criadores de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e comunicação. Durante e após a execução do trabalho foi possível descobrir uma multiplicidade de expressões e de emoções no aluno à medida que a obra ia se concretizando. O olhar que ele mesmo conferia à sua ação, permitiu visualizar cada ato como condição da sua produção. O conjunto das transformações e evoluções no decorrer do processo artístico foi ganhando sentido, estima, foi se tornando signo para ele mesmo e ampliando as possibilidades comunicativas com o outro. As marcas deixadas por Carlos com suas palavras, com seus atos, com suas expressões, até então não demonstradas, foram registradas em uma tela, permitindo a ele a apropriação de uma cultura e o desenvolvimento de relações colaborativas que possibilitaram a descoberta de novas capacidades e da superação dos seus próprios medos e “fracassos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com artes permite o desenvolvimento da imaginação criadora sobre o fazer e o pensar, melhorando o desempenho dos alunos nas atividades propostas. Neste sentido, as linguagens da Arte contribuem significativamente no processo educacional, pois possibilitam ao aluno a expressão dos seus sentimentos enquanto desenha pinta e constrói. Através da Arte, é possível compreender as relações que se estabelecem entre aquilo que o sujeito pensou/sentiu com aquilo que ele criou. A consequência deste processo é o surgimento de processos construtivos significativos que equilibram os sentimentos e as emoções do sujeito criador. Diante das ações de Carlos, durante o seu processo de produção criadora, foi possível perceber que a relação não verbal que se estabeleceu entre ele e sua obra propiciou uma melhora na sua autoestima e na significação do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em 20 out. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUORO, A.B. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, N. K.; ANASTASIOU, H. P. *Desenho e inclusão socioeducativa: diálogos com a arte*. Anais VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2008-2009. Disponível em <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anais-vi/08HeleneAnastasioueNeliFreitas.pdf>. Acesso em: 15 out 2013.

LOWENFELD, V. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Viktor Lowenfeld; W. Lambert Brittain. Editora MestreJou. São Paulo, 1977.

PADILHA, A. M. L. *Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a09v2171.pdf>. Acesso em 14 out 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Arte*/Secretaria de Educação Básica/ Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf. Acesso em: 14 out 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. Departamento de educação Especial e Inclusão Educacional. *Educação de Jovens, Adultos e Idosos / Ensino Fundamental – Fase I*. Curitiba, 2010.

A INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PARA A DOCÊNCIA E PARA A GESTÃO

*Andréa Haddad Barbosa
Cássia Regina de Oliveira Granada
Evelice Maria Bueno
Contato: evebueno@sercomtel.com.br*

INTRODUÇÃO

A inclusão no contexto escolar começou a ser discutida, com mais ênfase, a partir da década de 1990. Embora não seja mais um tema novo, a sua efetivação na escola ainda resvala em alguns obstáculos. Por um lado, parte dos profissionais da escola alega não ter conhecimentos suficientes para atender tal demanda (MENDES et al., 2011). De outro lado, existem atitudes pouco acolhedoras por parte de alunos que convivem com crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Tais fatos precisam ser considerados pela equipe gestora da escola, discutidos com os profissionais que atuam na instituição, para que se busquem ações afirmativas que venham a integrar e incluir a todos os alunos. Este trabalho relata uma atividade de intervenção que foi realizada no Colégio Estadual Professor José Carlos Pinotti, em dez salas de aula, com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no segundo semestre de 2012. Trata-se de uma experiência bastante pontual que veio reforçar a importância da integração da equipe gestora da escola, dos professores de apoio aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, dos professores regentes e demais estudantes. Tal iniciativa levou a equipe gestora a refletir sobre a importância do seu trabalho como elemento articulador desse processo de integração e inclusão. O elemento que motivou a realização da atividade de intervenção foi a procura dos professores de apoio à coordenação pedagógica da escola para relatar que nas salas em que havia alunos cadeirantes e alguns colegas apresentavam certa hostilidade. Os professores de apoio buscavam ajuda e adesão da equipe pedagógica para realizar uma atividade de intervenção. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi favorecer o processo de inclusão dos alunos por meio de atividades de informação, de reflexão e de resolução de conflitos. Tal perspectiva vem ao encontro da essência do que foi trabalhado nas palestras do II Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência, que teve como tema “A inclusão em debate”.

A INCLUSÃO DE TODOS NO CONTEXTO ESCOLAR

A ideia de inclusão, na maioria das vezes, está associada somente aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais ou a determinados grupos que possuem uma história de discriminação social: negros, índios, homossexuais, etc. De acordo com Guimarães (2004), a necessidade de sentir-se aceito, ou seja, sentir-se como parte de algo é uma necessidade inerente a todo ser humano e condição necessária para o desenvolvimento de uma pessoa saudável. Portanto, a escola, a partir dessa perspectiva,

deve favorecer um ambiente acolhedor, reconhecer a importância do sentimento de pertença para o desenvolvimento dos alunos e para uma melhor integração deles nas atividades escolares. Para ter uma escola inclusiva, o primeiro passo é ter uma equipe diretiva que favoreça esse ambiente, que crie espaços para que a cultura inclusiva se efetive. De acordo com Silva e Leme (2009), a equipe diretiva da escola influencia sobremaneira, podendo facilitar ou dificultar a efetivação da inclusão escolar. Para Alonso (1981), o processo de mudança no interior da escola depende do envolvimento efetivo da instituição de ensino, exigindo uma capacidade de enxergar as limitações e as possibilidades, como também o desejo de enfrentar a mudança. A autora parte do princípio de que a direção da escola é o elemento desencadeador de novas atitudes, estimuladora e motivadora do processo. Partindo de uma perspectiva democrática de gestão, cabe à equipe diretiva promover o diálogo com a comunidade escolar a fim de que o processo de mudança por uma escola inclusiva seja objetivo daqueles que pertencem à escola. Nesse sentido, relatamos a seguir a atividade realizada no C.E. Prof. José Carlos Pinotti, focalizando a importância do espaço favorecido pela direção da escola e do trabalho conjunto de pedagogos e professores.

COMO TUDO COMEÇOU...

O ponto de partida para a realização dessa vivência foi a procura dos professores de apoio para relatar as dificuldades de aceitação por parte de alguns alunos e até mesmo de professores em relação aos alunos Necessidades Educacionais Especiais. A ideia de se fazer uma intervenção nas salas de aulas que apresentavam este tipo de problema, foi iniciativa dos professores de apoio que buscavam não apenas a aprovação, mas a participação efetiva da equipe pedagógica no processo. A partir desse primeiro contato, a equipe pedagógica e os professores de apoio reuniram-se algumas vezes para definirem as atividades de intervenção, chegando ao seguinte formato: uma conversa inicial sobre a Semana Nacional de Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla; um vídeo informativo de aproximadamente 13 minutos sobre a prevenção de deficiências; o texto “Todo Mundo, Alguém, Qualquer Um e Ninguém” e a animação em curta metragem “*Partly Cloudy*”, disponíveis na internet. O texto favorece a reflexão sobre a importância de cada pessoa fazer a sua parte, não delegando para o outro suas responsabilidades. Já a animação, a partir de uma linguagem visual divertida, provocou reflexões sobre a importância das diferenças acolhimento. Definiu-se que as atividades se realizariam em todas as salas, independente de terem ou não alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Foi organizado um horário especial para que diferentes professores pudessem participar. Esse pequeno projeto aconteceu no final de mês de agosto de 2012, no período da manhã. O trabalho foi muito bem recebido pelos alunos que participaram atentamente, fazendo questionamentos e relatando fatos da vida pessoal. Procurou-se em todas as atividades proporcionar o diálogo aberto com os alunos. As atividades foram iniciadas a partir do tema “Semana Nacional de Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla”, abrindo espaço para que os alunos compartilhassem com os colegas se havia alguém na família com Necessidades

Educacionais Especiais, e reforçava-se a ideia da importância do respeito ao outro. Na sequência, foi exibido um vídeo sobre a prevenção das Necessidades Educacionais Especiais e abriu-se espaço para que os alunos esclarecessem as dúvidas que surgiram. Posteriormente, foi lançado o seguinte questionamento: Algumas pessoas nascem com Necessidades Educacionais Especiais. É possível nos tornarmos “deficientes” em algum momento da vida? Os alunos relataram casos que conheciam de pessoas da família, de vizinhos e de pessoas famosas, que por acidente ficaram “limitadas” fisicamente e/ou intelectualmente. Nesse momento, foram relatados os casos de nossos alunos em que dois deles nasceram com Necessidades Educacionais Especiais e um deles teve sua parte motora comprometida após uma cirurgia do coração aos oito anos de idade. Para finalizar essa atividade, perguntava-se aos alunos se existia alguém que era exatamente igual ao outro, em todos os aspectos. Os alunos relataram que não, que mesmo os irmãos gêmeos possuíam algumas diferenças. Lançava-se outra pergunta: existe alguém aqui na sala que não tenha alguma limitação? A partir desses questionamentos reforçava-se a ideia de que todos nós somos diferentes e todos nós temos limitações, mas somos todos iguais na condição de ser humano. Após esse debate, foi pedido que os alunos lessem o pequeno texto “Todo Mundo, Alguém, Qualquer Um e Ninguém” e foi feito o seguinte questionamento: qual a relação desse texto com o tema que nós estamos tratando? Os alunos tiveram um pouco de dificuldade para entender a mensagem do texto, mas outros questionamentos foram lançados e eles conseguiram captar a ideia de que é preciso cada um fazer a sua parte: respeitar e acolher o outro. Para descontrair, foi exibida a animação *Partly Cloudy* e foi reforçada a ideia do acolhimento. Por fim, foi distribuído para cada aluno um marca-texto e balas de goma coloridas, fechando as atividades com a seguinte questão: que relação se pode fazer com as balas de goma coloridas e o tema trabalhado? Os alunos associaram que as diferentes cores e sabores das balas representavam as pessoas e suas características distintas. Da mesma forma que o pacote de bala se torna mais atraente por ser colorido e saboroso, a diferença entre as pessoas também torna a vida mais bonita e interessante. O trabalho durou em média 60 minutos, porém, nas salas em que havia sido detectado os problemas, o período se estendeu por quase duas aulas, pois os alunos relataram as suas percepções e o que os incomodava. A partir do diálogo, foram esclarecidas as regras da escola, as quais todos devem cumprir inclusive os alunos com deficiências. É importante mencionar que tal proposta, bastante pontual, foi um elemento desencadeador de outras atividades na escola, entre elas está a participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais [cadeirantes] no Festival de Dança e Música, realizado dia 09 de novembro de 2012. A iniciativa partiu dos professores de apoio e dos professores de Educação Física. Esses contaram novamente com o apoio efetivo da equipe pedagógica da escola, que fez com que os ensaios pudessem acontecer, conversando com os professores e organizando os revezamentos da quadra de esportes para os ensaios. A coreografia contou com a participação de um estagiário de Educação Física e foi realizada com os alunos do 3º ano do Ensino Médio e os três alunos cadeirantes da escola. No dia da apresentação, os pais dos alunos estavam presentes e foi uma atividade que sensibilizou

a todos. Essa vivência fomentou a discussão sobre a possibilidade de participação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no campeonato esportivo da escola, pretende-se incluir algumas modalidades adaptadas, nas quais os alunos sem limitações físicas também participarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A verdadeira inclusão dos alunos na escola é um processo que se constrói aos poucos, mas que precisa ser constantemente alimentado com informações teóricas e com práticas. Nesse sentido, as temáticas trabalhadas nas diferentes palestras que ocorreram durante o ano, proporcionadas pelo II Curso de Formação Continuada de Professores do Prodocência, foram extremamente importantes tanto por trazer novas informações, como também por suscitar reflexões e possibilidades de ação. Entende-se que a inclusão não está limitada apenas às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Todo o ser humano tem como necessidade básica o estabelecimento de vínculos. Sentir-se aceito, fazer parte é uma necessidade humana. Nesse sentido, acredita-se na escola inclusiva que, além contribuir para o desenvolvimento intelectual, também deve ser fomentadora de um ambiente integrador que promova em seus alunos o sentimento de pertença.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. *O papel do diretor na administração escolar*. 4. ed. São Paulo: DIFEL, 1981.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. *Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental*. IN: BORUCHOVITZ, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004. p. 177- 199.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n.41, p. 81-93, jul./set., 2011.

SILVA, Cláudia Lopes; LEME, Maria Isabel da Silva. O papel do diretor na implantação de uma cultura educacional inclusiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, n. 29 (3), p. 494-511, 2009.

VALORIZANDO A CONTRIBUIÇÃO DOS NEGROS NA ARTE DO BRASIL: CULTURA NA SALA DE AULA

Maria Leonides Splendor

Contato: maria_splendor@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

SUJEITOS

7º Ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

Ampliar e desenvolver o conhecimento e a crítica através do maior conhecimento das nossas culturas; conhecer e identificar obras de alguns artistas; despertar o interesse pela apreciação e pelo fazer arte; promover o conhecimento das técnicas culturais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aulas expositivas dialogadas; exposição de imagens; pesquisas de informações culturais; desenho, recorte, pintura e colagens; exposição de reprodução de obras de artes.

RECURSOS

Imagens de obra de Arte, materiais para a confecção dos painéis: cartolina, papel Kraft, lápis de cor, tesoura, cola, jornais, livros, revistas, pincéis e tintas.

APRESENTAÇÃO/METODOLOGIA

Este projeto foi realizado no Colégio Olavo Bilac - Ensino Fundamental, Médio e Profissional da cidade de Ibiaporã, escolhido por ser uma escola com cerca de 1400 alunos, localizado na região central da cidade e realizado numa turma de 6ª série do Ensino Fundamental com 35 alunos e com idades compreendidas de 12 a 15 anos. Queríamos que entendessem melhor a contribuição da cultura afro-brasileira e suas influências em nosso cotidiano. Pretendemos que os alunos pudessem conhecer, vivenciar e fazer arte através do maior conhecimento dessa herança cultural. Começamos o projeto apresentando os textos que contemplavam informações sobre nossa cultura e imagens de obras de arte, porque as tradições afro-brasileiras se mantêm ricas e encantam até hoje crianças e adultos. Por isso, discutir em sala de aula quem são e o que representam os mais importantes elementos da nossa cultura brasileira estimula a curiosidade dos alunos e restabelece as tradições advindas dos negros. Os resultados do trabalho foram apresentados em aulas ministradas com duração de cinquenta minutos, intensificando o debate em torno das culturas e da diversidade

cultural, onde foi criada uma linha de estudo, através dos tempos até os dias de hoje. Foram aulas de pesquisa, em que trabalhamos a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Os alunos conheceram artistas de algumas épocas e os estimulamos a falar de suas preferências, quando expunham seus conhecimentos. Foi uma aula participativa, os estudantes expressaram suas dificuldades em falar da presença da arte na cultura, pois poucos conheciam essa interação. Muitos falaram da relação cultural que os rodeiam. A escola está localizada em uma comunidade onde quem mais frequenta são alunos da área central e de outros bairros. Não tem sala para as aulas de arte, e na biblioteca há poucos livros. Por isso, tivemos que improvisar o material com nossos livros, revistas e jornais. O projeto teve uma boa aceitação da turma, que aguardava ansiosa para saber o que íamos produzir. Propusemos que fizessem uma experiência com releitura de imagens das obras de arte “Cenas de Carnaval” de Jean Baptist Debret e “Samba e Asfalto” de Heitor dos Prazeres, onde correlacionamos com os dias atuais, debatendo com eles sobre as pessoas que dançavam, suas fantasias, o clima da festa, texturas, linhas, formas, cores, composição, padrões. Segundo Hernández (2000), a obra de arte extrapola a cotidianidade, projetando a uma totalidade, apontando para a *generalidade humana*. Propusemos para a turma que pesquisassem sobre as festas locais de nosso povo: quando celebram, onde, quem participa, o que as pessoas vestem, o que fazem, registrando em um relatório. Nas próximas aulas produzimos painéis sobre nossas culturas, através da colagem.

CONTEÚDO

Textos e imagens sobre cultura afro-brasileira; história da arte de várias épocas com temas culturais; exercícios com texturas, linhas, formas e cores; técnicas e experimentos; análise de imagens e releituras; e uso da colagem.

AValiação

Através de trabalhos realizados em sala de aula; exposição final dos trabalhos; participação do aluno.

PLANO DE AULA

Foram aulas de Artes sobre a contribuição do negro na cultura brasileira, de épocas diferentes, nas quais os alunos tiveram que se identificar para desenvolver cada um em seu tempo o seu trabalho artístico. Trabalhamos com apresentação dos textos relacionados ao conteúdo apresentado: história da Arte - várias épocas e costumes, técnicas e produções dos artistas Debret e Heitor dos Prazeres, e pesquisas em livros, jornais e revistas que disponibilizamos; e com representações através de desenhos, formas, texturas, linhas; decomposições de imagens, releituras de obras e confecção dos painéis. Durante a exposição dos trabalhos, fizemos um breve relato das atividades realizadas, tentando perceber se os alunos gostaram e quais os problemas que tivemos. **OBS:** Os painéis e as obras dos artistas que os alunos produziram ficaram expostas na escola para a comemoração do Dia da Consciência Negra.

ANÁLISE DA PRÁTICA E DOS RESULTADOS

Os relatos apresentados são relacionados com os conteúdos ministrados em aulas de cinquenta minutos. Constam apenas pela maneira como foram aplicados, com alguns comentários considerados importantes durante a prática pedagógica e de alguns resultados obtidos. É importante ressaltar que a turma exige tempos diferenciados, dependendo da faixa etária e do desempenho e/ou capricho e empenho de cada um. Trabalhar neste projeto nos ajudou a construir aulas mais descontraídas. No tocante ao desenvolvimento de ver as figuras e discuti-las de seu jeito, observando as cores, formas e vendo seu trabalho sendo realizado, podemos perceber e dizer que os alunos se animaram, contribuindo para a efetivação de um ambiente mais descontraído. Este projeto foi uma oportunidade de conhecer um pouco mais as relações de fazer Arte, promovendo a socialização e o trabalho em equipe através dos trabalhos, de conhecer as produções individuais de cada aluno, através do contato com imagens artísticas, ao mesmo tempo em que nos proporcionou trabalhar com as diferentes culturas, integrando a história e o fazer artístico no cotidiano escolar, promovendo a criação e a recriação para intensificar o conhecimento e a curiosidade.

CONTRIBUIÇÃO DO CURSO

O projeto foi realizado em 2009. Como somos professoras do PDE 2013, estamos fora da sala de aula. Porém, o curso contribui com práticas pedagógicas que suprem a necessidade de estarmos em contato com a universidade e poder verificar o que está sendo feito na área de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. *A Imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BOSI, A. *Reflexões Sobre Arte*. São Paulo, Ática, 1986 (série fundamentos).
- COLÉGIO Estadual Olavo Bilac. *Projeto Político Pedagógico*, 2009.
- MIRIAM, C.; PISCOQUE, G.; GUERRA, M. T. *Didática do Ensino da Arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná* – L.E.M. Arte. Seed, 2009.
- TUFANO, Douglas. *Jean Baptist Debret*. São Paulo: Moderna, 2000.

DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO INDÍGENA, QUILOMBOLAS E ESCOLAS DO CAMPO

Adriana Casagrande Gobato
Antonia Aparecida Miquelassi Ausechi
Glivania Albertini Guerra
Maria Clodilde Bagatin
Marta Aparecida Bortholazzi Gouvêa

INSTITUIÇÃO

Escola de Educação Básica Cesar Soriani - Modalidade Educação Especial.

SUJEITOS

Alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

OBJETIVOS

Conhecer a contribuição das culturas indígenas, do campo e quilombolas; - Identificar os elementos mais significativos que estão presentes no nosso dia a dia das diversas culturas; - A partir do conhecimento de alguns elementos culturais, incentivar a promoção do respeito à diversidade étnica cultural.

JUSTIFICATIVA

Diante de todos os desafios que estão surgindo na área da educação é preciso capacitação aos educadores para que os mesmos estejam preparados para lidar com as diversidades em sala de aula. A secretária de Estado da Educação, pensando nisto, criou em 2004 o Departamento da Diversidade (DEDI) cujo objetivo é pensar formas adequadas de educação aos quilombolas, indígenas e escolas do campo entre outros. Para Arroyo (*apud* Cadernos Temáticos: Educação do Campo) educar é diferente de ensinar, pois na opinião do autor, educar significa formar o sujeito em todas as suas dimensões, levando em consideração a identidade, a cultura, e os valores que fazem parte da nossa formação como sujeitos humanos. Baseado neste conceito de educar, é preciso reorganizar desde o Projeto Político Pedagógico, o Plano Curricular, o Plano de Trabalho Docente e as metodologias que serão utilizadas para assegurar o direito a educação de todos os cidadãos. Neste caso, em especial, o foco são os originários de grupos sociais que foram ao longo da história marginalizados pelas políticas públicas e, infelizmente, continuam sendo desvalorizados e massacrados pela imposição da cultura europeia, definida por representantes sociais, líderes políticos e outros como o ideal para a sociedade. Conhecer toda a história desses grupos sociais nos contextos regionais, estaduais e federais é o ponto de partida para as demais reflexões que

deverão acontecer nas escolas. Desse modo, será possível criar estratégias de ensino que contemplem essas diversidades, respeitando e valorizando a cultura como ponte no processo de ensino aprendizagem. O objetivo é propiciar aos alunos o acesso aos conteúdos formais de forma significativa e contextualizada dialogando sua realidade, visando a formação do cidadão crítico, conhecedor dos seus deveres e tendo condições de lutar pelos seus direitos. Somente desta forma a escola, enquanto instituição de ensino, poderá fazer a diferença na vida desses alunos e garantir a possibilidade de se construir uma história diferente a esses grupos que há séculos sofrem a marginalização e exclusão social, educacional e de negação das suas origens étnico-culturais.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

As contribuições destes estudos baseiam-se no princípio do conhecimento das diversas culturas, no respeito a essas diversidades e para que isso aconteça é preciso ações educativas planejadas e elaboradas e assim colocadas em prática dentro das escolas, visando novas formas de educar.

REFERÊNCIAS

CADERNOS TEMÁTICOS: *Educação do Campo. Paraná*. Secretária de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED/PR, 2005.

CADERNOS TEMÁTICOS: *Educação Escolar Indígena*. Secretária de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Curitiba: SEED/PR; 2006. 88 p.

CADERNOS TEMÁTICOS: *Educação Escolar Quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar*. Secretária de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba: SEED/PR. 2010.

INCLUSÃO E RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL] DO CEEBJA

*Ângela Maria Martins Dias
Larissa Takeda Camargo
Liria Yumiko Takeda Camargo
Márcia Maria Coutinho
Márcia Maria Venturelli
Zumária Cezar
Contato: zumaria62@gmail.com*

INSTITUIÇÃO

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

SUJEITOS

Alunos com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual] do CEEBJA.

OBJETIVOS

Promover a reflexão dos professores em relação às práticas desenvolvidas na escola com a participação dos alunos com deficiência visual, acrescentando as possíveis contribuições para a efetiva formação dos mesmos; oportunizar aos alunos Necessidades Educacionais Especiais participarem das atividades desenvolvidas, utilizando os recursos didáticos alternativos, para que a educação inclusiva aconteça.

JUSTIFICATIVA

Ao nos defrontarmos com os questionamentos acerca do papel da escola e o que ela tem feito com seus alunos na formação do sujeito em relação à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, buscamos alternativas de recursos didáticos para trabalhar no contexto em foco, pensando como conseguir resultados mais satisfatórios. Como embasamento teórico, optamos pela perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1896 - 1934), pois ele abre a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre aprendizagem, atividade mental e desenvolvimento do sujeito. O autor afirma que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente pelo outro, portanto, torna-se importante a reflexão acerca das ações do professor do CEEBJA, uma vez que o modo de intervir neste processo torna-se elemento fundamental para o seu aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Vygotsky (2000c) esclarece que, no caso das Necessidades Educacionais Especiais, a mediação requer caminhos alternativos e recursos especiais, que precisam ser conhecidos pelos professores. Essas afirmações ligam-se à ideia de compensação que, para o autor, é

muito importante. No homem, ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão pode realizar as funções do outro órgão. Mas, no caso dos processos psicológicos superiores, “[...] é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas” (GÓES, 2002, p. 99) “No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com os outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com Necessidades Educacionais Especiais: ao contrário, deve ser assumida como central” (GÓES, 2002, p. 99). Vygotsky (1989a) destaca que o desenvolvimento segue as mesmas leis para todos, a diferença está no modo de realizarmos a intervenção e esta será decorrente das expectativas que temos sobre os indivíduos. Assim, é preciso rever nossas expectativas a fim de que possamos intervir de modo adequado no desenvolvimento cultural do sujeito. Afinal, negar-lhe a condição de construir aprendizagens importantes para sua interação social é retirar-lhe o direito de ser, marcada por ações que nos definem como humanos. No caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual], este processo mediador requer caminhos alternativos e recursos especiais, funcionando como possibilidades para o bom desempenho destes alunos, cabendo aos professores trabalharem o estímulo das funções psicológicas elementares e privilegiarem as funções superiores, como é o caso do estímulo ao pensamento, reflexão, raciocínio, etc. Diante disto, podemos questionar como pode ser a ação do professor de modo a contribuir para o processo inclusivo dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

RESULTADOS

O NVDA¹ (*Non Visual Desktop Access*) –, em português, Acesso Não Visual ao Ambiente de Trabalho, é um leitor de telas livre e gratuito para o sistema operacional Microsoft Windows. Este leitor habilita pessoas com Necessidades Educacionais Especiais [cegas ou com baixa visão] a acessar computadores, navegar pela *internet*, utilizando um programa de leitura de tela. Tal recurso é utilizado pela maioria dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual] da referida escola. Os cadernos com os conteúdos das disciplinas são salvos no *pendrive* e os alunos têm acesso aos mesmos quando da realização das atividades solicitadas. Em seguida, essas atividades são salvas no mesmo *pendrive* e posteriormente são impressas para que os professores possam realizar as correções. Com essa possibilidade puderam compartilhar da “Primavera Literária” (Projeto postado no Dia a Dia Educação). Este projeto foi organizado pelas professoras de Português, participando da Sala dos Sentidos, ambiente preparado para que os demais alunos, professores e funcionários pudessem interagir. Nesta atividade, os alunos foram convidados a participarem descalços, com os olhos vendados, pisando em pisos táteis diferentes, para que sentissem o que sente o aluno

¹ Leitor de telas NVDA, sigla em Inglês para “Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho”. O NVDA foi iniciado em meados de 2006, pelo jovem australiano *Michael Curran*.

com Necessidades Educacionais Especiais, colocando-se no lugar do outro - Princípio da Alteridade. Nesse ambiente, foram apresentados pelos alunos, haicais de Domingos Pelegrini, Helena Kolody e outros. Pode-se perceber que houve uma interatividade dos participantes, pois os alunos com deficiência visual, demais alunos, funcionários e os professores, puderam comentar sobre a dificuldade da falta de visão, ao mesmo tempo, valorizaram os dois aspectos: a visão que possuem e a atitude dos alunos especiais, quanto à força de vontade e busca dos objetivos em relação aos estudos.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso de formação continuada nos deu subsídios que, evidentemente, auxiliarão nossas práticas pedagógicas. Refletimos e debatemos assuntos importantes que nos encorajam para tomada de decisões. A questão da inclusão está posta. Portanto, temos que seguir adiante, fazendo o melhor para os nossos alunos que esperam tanto de nós.

REFERÊNCIAS

GÓES, M.C.R. *Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: Contribuições da abordagem histórico-cultural*. In: OLIVEIRA, M.K. de; SOUZA, D. T.R; REGO, T.C. (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p.95-114.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

VYGOTSKY, L.S. *Manuscritos de 1929. Educação e sociedade: Vygotsky: o manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem*. Cadernos Cedes, Campinas, n. 71, p. 2000c.

RECURSO DIDÁTICO ADAPTADO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL]

*Adriana de Sousa Fernandes Senhorini
Aparecida de Cassia Souza Paulino
Cleidinéa Silveira Ferreira
Márcia Cristina Silveira
Nadir Martins da Silva
Neusa Maria Gomes de Oliveira
Rogério Julião Paulino
Contato: drisenhorini@hotmail.com*

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Professora Eudice Ravagnani de Oliveira - Ensino Fundamental II e Médio – Florestópolis/PR

SUJEITOS

Uma aluna cega do 6º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

Promover ações educativas com vários recursos adaptados, considerando as necessidades específicas dos alunos; propiciar um trabalho coletivo com toda a sala de aula para que se efetive a inclusão; oferecer suporte necessário às Necessidades Educacionais Especiais da aluna, favorecendo melhor seu acesso ao conhecimento.

JUSTIFICATIVA

O atual paradigma da inclusão em prol dos direitos humanos enfatiza que o sistema educacional deve reconhecer e responder às necessidades de seus alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de estratégias de ensino e o uso de recursos apropriados, garantindo a efetiva participação nas aulas e demais atividades escolares, objetivando o seu desenvolvimento. Uma sociedade inclusiva vai além de garantir espaços adequados para todos, ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e a valorização da diversidade humana, ao mesmo tempo em que enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para uma vida saudável na sociedade. Com essa ideia, optou-se pela elaboração de recursos pedagógicos adaptados para uma aluna com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual], pois a aluna cega tinha dificuldade em trabalhar alguns conteúdos por falta de materiais específicos que facilitem o processo de ensino aprendizagem e a interação professor/aluno e aluno/aluno.

RESULTADOS

As atividades desenvolvidas foram muito relevantes. Alguns materiais foram confeccionados juntos com a própria aluna no CADEV e outros, com a orientação do grupo, foram confeccionados pelos professores das disciplinas. Notamos uma satisfação muito grande da aluna e também um maior envolvimento com os alunos da sala. Alguns professores relatavam que a participação da aluna em sala de aula melhorou muito, chegando até a se destacar em algumas atividades propostas. Para nós ficou claro a responsabilidade do professor através de uma prática pedagógica consistente e reflexiva, como elemento fundamental para seu trabalho, buscando atender não só os alunos com NEE, mas todos os alunos.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Realizar esse trabalho foi enriquecedor. Cabe ressaltar que houve envolvimento até de outros professores que não participaram do curso. Foi possível, graças às temáticas abordadas que tiveram um rico referencial teórico e nos fundamentou para estas atividades. Os temas atuais e relevantes trouxeram questões a serem debatidas, ou seja, desacomodou-nos, fazendo-nos refletir que ainda há exclusão no contexto escolar e ainda há muito o que fazer para que a escola atual seja de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Revista Benjamin Constant. *A proposta curricular e suas implicações na inclusão dos educandos com deficiência visual*. V.16, nº4. Rio de Janeiro, dezembro de 2010, p.29 a 37.

PLANEJAMENTO E CONFEÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS AO ENSINO DE ALUNOS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL] EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Adalci Alves de França

Andressa Vicente

Georgea Renata Montresol Sanches Mório

Lígia Beltrame

Contato: adalcialvesdefranca@gmail.com.doc

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Professora Lúcia Barros Lisboa.

SUJEITOS

Aluno com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual], do 6º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS

Oferecer ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais recursos pedagógicos adequados para que desenvolva melhor suas potencialidades, como estudante, e como cidadão; oportunizar ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais meios para que desenvolva suas habilidades motoras, mediante recursos didáticos adaptados; possibilitar maior interação e socialização do deste aluno com os demais; promover a sensibilização dos demais alunos em relação às Necessidades Educacionais Especiais.

JUSTIFICATIVA E BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais se faz cada vez mais presente no ambiente escolar, porém, as escolas da rede pública não apresentam suportes necessários e adequados para recebê-los, apesar do “processo de inclusão” já estar em pauta há anos. Observa-se também que os órgãos responsáveis não oferecem meios eficientes para favorecer a questão em foco. As dificuldades são encontradas tanto no aspecto físico como no aspecto humano, além da comunidade escolar também não estar familiarizada com a presença desses alunos, pois, como afirmam Vayer & Roncin (1989, p.62) “na observação das interações entre crianças deficientes e não-deficientes, as crianças mostram uma certa tendência de aproximar-se de seu semelhante”, o que dificulta o desenvolvimento e a adequação das atividades propostas para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivado. Dessa forma, nós educadores precisamos buscar meios eficientes para que esses alunos sejam verdadeiramente incluídos e tenham os seus direitos garantidos e respeitados, já que “a integração daqueles que são

diferentes dos outros é considerada em todos os casos como uma finalidade a atingir” (VAYER; RONCIN, 1989, p.65). Assim, esse trabalho justifica-se pela tentativa de dar condições cada vez maiores para que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais tenha as mesmas oportunidades e direitos de desenvolvimento intelectual e social.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Apesar de distante do preparo e da formação ideal que nós educadores, independente da instituição, deveríamos ter para trabalhar com a inclusão e com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o curso nos possibilitou buscar meios e alternativas para elaborarmos um plano docente, no qual o aluno pode participar de forma efetiva das aulas, garantindo-lhe os mesmos direitos no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento pedagógico.

REFERÊNCIAS

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. *Educação da criança excepcional*. 3a Ed – SP: Martins Fontes, 1996.

VAIER, Pierre; RONCIN, Charles. *Integração da criança deficiente na classe*. SP: Manole, 1989.

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS [DEFICIÊNCIA VISUAL]

Suzilene Covino

Contato: leneuel@yahoo.com.br

SUJEITOS

Aluno com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual], alfabetizado pelo sistema *Braille*, que frequenta o ensino regular de uma Escola pública na cidade de Londrina [Ensino fundamental – Séries Iniciais].

JUSTIFICATIVA

Há situações em que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual] alfabetizado pelo sistema *Braille* é submetido a situações constrangedoras por não assinar seu nome e precisar usar a impressão digital como se fosse analfabeto. Assim, ele se confronta com exigências e responsabilidades inerentes à vida social que o coloca em uma posição de exclusão no âmbito em que ele vive. Encontra dificuldades em situações como assinar folha de cheque, usar o cartão de crédito, abrir conta bancária, assinar bilhetes escolares dos filhos, registrar a presença no trabalho, entre outras. Nesse contexto, a assinatura em escrita cursiva contribuiria para amenizar esta situação. Campos (2007) entende que a escrita cursiva em tinta para pessoas cegas é importante, não só para fazer a assinatura do nome como também para efetuarem pequenas anotações que são úteis nas atividades cotidianas. A autora destaca que “a assinatura contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima, afirmação de identidade e legitimação da cidadania” (2007, p.46). Assim, a escrita cursiva influencia na vida do sujeito de forma abrangente e tem uma função social. Diante dessas considerações, está a importância de desenvolver atividades para que o educando com Necessidades Educacionais Especiais seja capaz de assinar seu nome e obter uma nova carteira de identidade com a assinatura em letra cursiva.

OBJETIVOS

O objetivo foi promover a inclusão social do sujeito com Necessidades Educacionais Especiais por meio da substituição da assinatura digital pela assinatura em tinta com letra cursiva. A assinatura visa contribuir para a emancipação e a autonomia necessárias em situações cotidianas.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em realizar atividades individualizadas, respeitando o desempenho de cada educando para avançar em atividades mais complexas. É fundamental a valorização da percepção tátil e o uso de pautas vazadas que são confeccionadas para esse fim. A delimitação do espaço para traçar as letras foi

diminuída gradativamente até chegar ao tamanho da assinatura padrão, utilizando uma sequência de cinco grades. Iniciamos os traços com giz de cera que ao longo do processo foi substituído pelo lápis comum e depois pela caneta esferográfica.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Efetuar rabiscos ou traços livres feitos em uma folha de papel; utilizar giz de cera, depois lápis comum e caneta; fazer traçados deslocando de um ponto a outro no papel; manusear letras do alfabeto em relevo: confeccionadas com barbante, cola colorida, arame flexível ou alfabeto de madeira; perceber, por meio do tato, linhas retas, curvas, quebradas, horizontal, vertical em diferentes objetos; comparar as formas das letras com as partes do corpo [Exemplo: letra c- orelha ou curvatura do dedo indicador e polegar; letra o – círculo formado com o dedo indicador e o polegar; letras n ou m - ondulação da mão entreaberta]; realizar o traçado das letras com tinta guache, utilizando o dedo; com a ajuda do professor; depois de seca perceber a textura; utilizar uma grade de papelão feita com tampa de caixa de sapatos [na tampa o professor poderá fazer um retângulo central vazado no qual o educando escreverá seu nome completo]; no decorrer da aprendizagem diminuir o tamanho da pauta vazada. O professor poderá reproduzir em relevo a escrita feita pelo aluno para que ele perceba, por meio do tato, os fragmentos que precisam ser melhorados. Obtenção de uma nova carteira de identidade com assinatura em tinta e letra cursiva.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso proporcionou uma visão holística sobre o processo de inclusão, bem como, mostrou como ocorre este processo nas escolas de Londrina e também em outros estados. A contribuição da Professora Dr^a Fátima Inês Wolf de Oliveira nos instigou à busca de novos conhecimentos no que se refere à inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência visual]. Assim, a proposta aqui presente pode ser aplicada não apenas no ambiente escolar, mas também em outros contextos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, I. M. *Projeto assino embaixo: a grafia do nome e a assinatura na construção de identidade das pessoas cegas*. In: SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

WORKSHOP APAEANO-SETOR OFICINAS DE PRODUÇÃO

Adriana Eik Mendes Paloco
Ana Paula Romagnolo Castro Ignácio
Emaculada Braz
Lucilena Aparecida Domingues
Marta Cecilio Silva
Nilza Maria dos Santos
Paulo Silvério Pereira
Contato: paulonogsilver@gmail.com

INSTITUIÇÃO

Escola de Educação Básica João XXIII – Modalidade de Educação Especial - Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase inicial.

SUJEITOS - ESCOLAS PARTICIPANTES

NÚMERO DE ALUNOS PARTICIPANTES - Escola Mário de Menezes Ensino Fundamental 04 Alunos; Escola Carlos A. Guimarães Ensino Fundamental 05 Alunos; Escola De Educação Básica João XXIII EJA 96 Alunos; Escola Vera Lucia Ensino Fundamental 07 Alunos; Escola Maria Inês Ensino Fundamental 05 Alunos; Esc.Munic. Profª Alice Roma Ensino Fundamental 08 Alunos; Escola Rotary Club Ensino Fundamental 06 Alunos; Caesmi Ensino Fundamental 01 Alunos. Todos os anos de 21 a 28 de agosto, comemora-se a “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla” na escola. Pensando na valorização e na divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos, a escola oferece a toda comunidade escolar, salas especiais e salas de recursos, assim como a oportunidade de integração e o efetivo envolvimento por meio das mais diversas oficinas de trabalhos artesanais realizados pelos alunos da escola especial. O aluno da Escola de Educação Básica João XXIII, com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência intelectual] tem à sua disposição uma estrutura física de ótima qualidade, com equipamentos, materiais didáticos adequados, equipe de professores e profissionais de saúde trabalhando para proporcionar-lhes educação de qualidade que os faculte apropriar-se do saber, focado em seu desenvolvimento global e formação cidadã que possibilite superar dificuldades, rompendo com paradigmas que repercutem negativamente no seu desempenho escolar.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contribuição da educação escolar em todos os níveis e modalidades, para o processo de universalização dos direitos básicos da cidadania, é valorizada pela sociedade brasileira cujos representantes aprovaram a LDB. A educação profissional, particularmente, situa-se na conjunção do direito à educação e do direito ao trabalho.

Se for eficaz, para aumentar a laborabilidade, contribui para a inserção bem sucedida no mercado de trabalho, ainda que não tenha poder, por si só, para gerar emprego. Qualquer abordagem que se destine a discutir a cidadania e a inclusão social passa necessariamente pelo trabalho: “[...] o trabalho se constitui na atividade vital do homem. É a fonte de objetivação do ser humano e através dele os homens transformam o mundo e se transformam enquanto sujeitos sociais” (TOMAZINI, 1996). Com efeito, a atividade laboral constitui-se em um dos mais importantes aspectos da realização pessoal e social do cidadão. No contexto de mundo globalizado, onde exigências como competitividade e eficiência chegam aos limites do desrespeito às diferenças e do ritmo de cada um, torna-se importante como nunca a reflexão sobre a adoção de posturas acerca do mundo do trabalho.

OBJETIVOS

Despertar a consciência teórica/prática de atividades alternativas relacionadas à produção de trabalhos artesanais para o desenvolvimento do aluno para o mundo do trabalho; integrar os participantes nas oficinas de produção artesanal; conhecer, através dessa integração, a realidade educativa da Escola Especial.

METODOLOGIA

Inicialmente serão recepcionados os participantes das escolas para o workshop. Após, teremos a fala da Diretora Pedagógica [Nilza Maria] sobre a “Semana da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”. Em seguida os participantes serão conduzidos para as oficinas com os respectivos professores, onde participarão de todo o processo específico de cada oficina. Oficina de marcenaria: Professora Maria Reis; Oficina de papel reciclado: Professora Emaculada / Professora Elza; Oficina de fuxico: Professora Zenaide; Oficina de Confecção de agenda: Professora Elza; Oficina de papel marmorizado: Professora Luzia; Oficina de biscuit: Professora Maria Casagrande; Oficina de culinária: Vicentinas (Santina, Eliezer, Lurdes); Oficina Piá das Flores: Professora Cleonice/Professora Lucia.

RESULTADOS

Pensando no aprimoramento dos alunos que frequentam as Salas Especiais e Sala de Recursos, a APAE de Ibiporã, oferece uma oportunidade de integrar os participantes em seus trabalhos de oficinas de produção artesanal. Essas oficinas são alternativas pedagógicas que já acontecem e fazem parte do Currículo e da organização do trabalho pedagógico dos professores. Após estes anos de trabalho com o Projeto Workshop, podemos garantir maior qualidade no processo de inclusão dos alunos e professores que participaram e deram *feedback* para nossa escola, dizendo o quanto foi produtivo para eles, pois se sensibilizaram com nossa iniciativa e ousadia de oportunizarmos este ‘aprender’ como algo a mais para os alunos, pois além do aspecto pedagógico, a atividade representa um momento de colaboração, de diálogo, de conhecimento, de solidariedade, de criatividade, celebrado com alunos, professores e funcionários que estiveram envolvidos nesse trabalho.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola, provoca debates, discussões e enfrentamentos das dificuldades, sejam estas barreiras atitudinais ou arquitetônicas. Para que os alunos possam participar dessa inclusão é indispensável que a escola aprimore suas práticas educativas, a fim de atender as diferenças. Pensando nisso, a nossa escola de Educação Básica João XXIII, há alguns anos vem desenvolvendo trabalho de inclusão educacional, através do Projeto Workshop, envolvendo alunos das escolas privadas e públicas. Para tal, abrimos espaços na escola para desenvolvimento de oficinas onde os alunos das escolas do ensino regular podem participar juntos com nossos alunos. Sendo assim, sentimos vigor por estarmos constantemente buscando nessas interações um compromisso maior com a educação de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil. 2000.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*, Brasília, 2004.

BRASIL. *Lei nº 853/89*, Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série)* 1997.

BRASIL. PCN. *Adaptações Curriculares (estratégias para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais)*. 1999.

CARNEIRO, Moacir Alves. *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: Cursos e Programas Inteligentes/ Macem Alves Carneiro*. Brasília: Institutos Interdisciplinares de Brasília, 2005.

Educação Profissional: *Indicações para a ação: a interface educação profissional especial* – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial – Brasília 2003.

Guia para Desenvolvimento de Habilidades Básicas, Específicas e de Gestão. Federação Nacional das Apaes Brasília – DF. 2001

OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de; CARVALHO, Erenice Soares de... *Educação Profissional e Trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla*. Plano orientador para gestores e profissionais, FENAPAEs , 2007.

PARANÁ. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná – Curitiba – 1990.

Projeto Político Pedagógico, Centro Educacional *João XXIII*. 2012.

Regimento Interno da APAE/Centro Educacional João XXIII-Ensino Especial. 2007.

Secretaria de Estado da Educação; *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná*, Curitiba, 2006.

TOMAZINI, M. E. A., *Trabalho e Deficiência*: uma questão a ser repensada. Palestra ministrada no II Seminário Paranaense de Educação Especial. Tema: Educação, trabalho e cidadania, Curitiba, de 5 a 8 de novembro de 1996 [Apostila].

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: A INCLUSÃO EM DEBATE

Adriana Eik Mendes Paloco
Ana Paula Romagnolo Castro Ignácio
Andréia da Silva Afonso
Elza Aparecida Vieira
Emaculada Braz
Lucilena Aparecida Domingues
Luzia Godoi Bueno
Marta Cecílio Silva
Nilza Maria dos Santos
Paulo Pereira Silvério
Rosânia Aparecida de Almeida
Sônia Maria Fávoro
Contato: paulonogsilver@gmail.com

SUJEITOS

Nossos alunos, da Escola de Educação Básica João XXIII (Modalidade de Educação Especial; Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais; Educação de Jovens e Adultos – Fase Inicial), em sua maioria, pertencem a famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e residindo em bairros distantes. Sentem algumas limitações impostas pelo preconceito e a baixa eficácia das políticas públicas para reduzir as injustiças sociais, a violência e a desumana distribuição de renda como, aliás, sente a maioria da população brasileira. Isso tudo somado aos aspectos socioeconômicos baixíssimos, que não permitem o acesso à cultura e aos itens básicos de sobrevivência, tais como, moradia, saúde, emprego e etc. Esta realidade não atinge somente o aluno, mas também seus familiares. O aluno na Escola de Educação Básica João XXIII com Necessidades Educacionais Especiais [deficiência intelectual] tem a sua disposição uma estrutura física de ótima qualidade com equipamentos, materiais didáticos adequados e uma equipe de professores e profissionais de saúde trabalhando para proporcionar-lhes educação de qualidade que os faculte apropriar-se do saber focado em seu desenvolvimento global e formação cidadã, que possibilite superar dificuldades, rompendo com paradigmas que repercutem negativamente no seu desempenho escolar.

OBJETIVOS

Possibilitar maior autonomia pessoal; propiciar vivência real em ambientes de trabalho; desenvolver hábitos e atitudes essenciais ao trabalho; facilitar a compreensão do mundo do trabalho através do desenvolvimento de habilidades básicas e de

gestão; promover a auto avaliação quanto à habilidade e “limitações” pessoais para determinadas tarefas; capacitar para ingresso na etapa da Habilitação Profissional.

JUSTIFICATIVA

A qualificação é a segunda etapa do processo de Educação Profissional, sendo que ela é organizada em duas modalidades: qualificação I e II. Compõe a modalidade I o Treinamento para o Trabalho e Treinamento em Estágio; enquanto a modalidade II possui a Habilitação Profissional. Preocupa-se basicamente com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho de uma tarefa através de atividades práticas com o propósito de desenvolver o potencial de trabalho do aluno. Este processo não ocorre de forma isolada, mas com a participação efetiva da instituição, do aluno, da família e da comunidade. Lembrando que todos esses segmentos desempenham um papel de suma importância em qualquer etapa da profissionalização e da colocação do indivíduo com Necessidades Educacionais Especiais no mercado de trabalho. A etapa de qualificação pode ser realizada em parceria com a Secretária de Trabalho do Estado e do município, com as escolas técnicas e agro técnicas, com a agência do trabalhador, com o Sistema “S”, com a própria instituição em suas oficinas e empresas do setor de comércio, serviços e indústrias locais. Estas parcerias têm por finalidade a viabilidade de cursos, o encaminhamento para o estágio, o treinamento em serviço e a empregabilidade propriamente dita. A escolha de cursos deve ser definida levando-se em consideração a demanda do mercado de trabalho e também as potencialidades dos alunos.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relação à pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, este quadro requer uma reavaliação de métodos e investimentos em recursos humanos e técnicos que tornem possível a abertura de novos meios e que procurem adequar o trabalhador às novas exigências e paradigmas. Esse exercício da releitura sobre a educação do cidadão visa subsidiar e implementar a LDB (9394/96), baseando-se no pressuposto constitucional que determina: “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Constituição Federal, seção I; artigo 205, 2004). O embasamento legal que confere a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais a garantia de direito de acesso e permanência no trabalho, visando promover a integração e inclusão destas pessoas ao direito e à liberdade da escolha de uma profissão inclui: a Constituição Federal de 1988, a Lei 7853 de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9394/96 já acima citada, Decreto nº 3298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e o Decreto 5151/04. Estas Leis se complementam, formando verdadeira rede de amparo à pessoa com Necessidades Educacionais Especiais, permeando as políticas públicas de educação, saúde, trabalho e assistência social no que concerne ao exercício da cidadania e a inclusão social.

RESULTADOS

Observamos abaixo a situação atual da Educação Profissional/EJA. Etapa: Colocação no Trabalho:

EMPRESA	FUNÇÃO	SITUAÇÃO	ALUNOS
Empresa Química Maxclor	Aux. de produção	Contratado	Edson Carlos dos Santos
Pvc Brasil Tubos e Conexões Ltda	Aux. de produção	Contratados	Claudio Augusto da Silva; Cristiano Viana Mota
Pedro Muffato Atacado	Aux. de Serv. Gerais Carregamento e Descarregamento	Contratados	Karla Ayme Tanno; Marcelo Minas Oséias Alves Paulino; Alexandre Passos Paulo H. Santos; Luís Fernando B. Leite; Diogo H. Dinis
Super Muffato Ibioporã	Hortifrutigranjeiro	Contratado	Rodolfo Almeida de Paula
Super Muffato Londrina	Empacotador	Contratado	Gustavo Galassi
Magazine Luiza	Serviços Gerais	Contratado	Ederson Vander Ribeiro
Incubatório Diplomata	Auxiliar de Produção	Contratados	Fabiana Duarte
Luft Agro	Serv. gerais	Contratados	Jorge Luiz de Freitas Wagner Sabino
Apae	Serviços Gerais	Contratados	Nivaldo Moreira José Aparecido Marques
Apae Marcenaria	Aux. Marcenaria	Contratado	Valter Pauletti

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Por ser a educação um direito inalienável do ser humano e uma conquista histórica ainda em processo, compreendemos a educação como um direito social que exige comprometimento assumido com seriedade pelo poder público e pela sociedade em seus diferentes níveis e modalidades. Concluímos que a nossa participação no curso de formação nos possibilitou acesso a outras informações mais atualizadas sobre intrigantes questões relacionadas à educação profissional e trabalho, questões referentes à formação de atitudes, posturas e comportamentos adaptativos para o trabalho onde foram contemplados e apresentados durante os debates, os quais contribuiriam também para melhorarmos a qualidade de vida dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e de suas famílias, o que, em última análise, proporcionará inclusão social e a conquista da autonomia dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

TOMAZINI, M. E. A., *Trabalho e Deficiência: uma questão a ser repensada*. Curitiba, 1996.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 08 out. 2013.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Vade Mecum Saraiva. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB, Brasília, 2004.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19 out 2013.

_____. *Decreto 5151 de 22 de julho de 2004*. Dispõe sobre os procedimentos a serem observados pelos órgãos e pelas entidades da Administração Pública Federal direta e indireta, para fins de celebração de atos complementares de cooperação técnica recebida de organismos internacionais e da aprovação e gestão de projetos vinculados aos referidos instrumentos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5151.htm. Acesso em: 19 out. 2013

_____. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 19 out. 2013.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. ESCLARECENDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Hélio Cruz Leão

Contato: hcleaocaloi@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

A escola escolhida para a realização da intervenção pedagógica se localiza no interior do Paraná, sendo uma escola de periferia, pertencendo a Rede Pública do Município de Ivaiporã, sendo as famílias que compõem a comunidade escolar em sua maioria de baixa renda familiar.

SUJEITOS

Por efeito do contexto escolar, iniciou-se um trabalho com os professores do estabelecimento de ensino da escola básica, com a realização de palestras a fim de esclarecer e tirar dúvidas acerca de temáticas como Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

OBJETIVOS

Objetiva-se, elaborar e apresentar uma proposta de baixo custo, viável para os professores de uma escola pública do município de Ivaiporã Paraná, a fim de esclarecer as AH/SD. Diante disso, apresenta-se os objetivos específicos que pretende-se trabalhar durante os encontros das palestras, esclarecendo as AH/SD: construir uma ação contínua, que visa aprofundar conhecimentos sobre as ensino-aprendizagem com um programa de desafios e perspectivas, esclarecendo as AH/SD; provocar e despertar a necessidade de atendimento especializado, com os alunos interessados, identificados e com indicadores nas AH/SD; organizar as condições escolares para o acolhimento da ação pedagógica, com o atendimento pedagógico teórico e prático; desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla com esclarecimento de acordo com as suas potencialidades.

JUSTIFICATIVA

O conceito de AH/SD, utilizado pela Secretaria de Educação Especial/SEESP, do Ministério da Educação/MEC e atualizado conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera como: Alunos com Altas Habilidades/Superdotação “os que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; assim como aqueles que apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008). Lima (2010), citando os dados da Organização Mundial de Saúde, afirma que na Lei da Probabilidade o percentual de pessoas na condição de

AH/SD é de 3% a 5% da população mundial. Levando em conta outras habilidades e talentos, ao incluir: liderança, criatividade, competências artísticas e psicomotoras, de acordo com Sabatella (2005), esse índice aumentaria para 15% a 20% da população. Baseando-se nestas informações, a escola pública necessita, urgentemente, repensar e replanejar uma ação pedagógica direta, ligada aos interesses e talentos específicos dos alunos interessados, isto é, com indicadores e identificados na condição das com Necessidades Educacionais Especiais [AH/SD]. Os fundamentos e princípios precisam estar embasados na perspectiva da educação inclusiva, para o atendimento educacional. Conforme Silva Júnior (2012 p.47), tais alunos necessitam ser assistidos em concordância com seus potenciais na rede pública, visando cumprir a Constituição Federal, a Lei Federal 9394/96 e o Decreto 7611/201, que prevê esse atendimento, pois, mesmo com poucos recursos financeiros é possível desenvolver um trabalho com estes alunos, como realizado em São Paulo por Silva Júnior (2012), podendo ter vários eixos temáticos. A proposta realizada em São Paulo pelo professor João Bezerra Silva Junior, mostra que é possível elaborar e apresentar uma proposta de esclarecimento das AH/S, com baixo custo e viável para a escola pesquisada no município de Ivaiporã/Paraná. Diante disso, justifica-se a necessidade de realizar uma pesquisa de intervenção pedagógica com professores de um estabelecimento de ensino, da rede pública, no município de Ivaiporã do Estado do Paraná, com alunos interessados e os que apresentam indicadores e identificados nas AH/SD. Conta-se com a elaboração de uma ação flexível para a escola pública, como modelo complementar ao atendimento de esclarecimento das AH/SD, sendo essencial contextualizar a aprendizagem específica, assim como estimular as potencialidades nos perfis acadêmicos, produtivos e criativos de cada aluno que é singular. Sugere-se uma ação de desafios e perspectivas para o acompanhamento adequado, respeitando as diferenças, estilos de aprendizagem e interesses pessoais de cada aluno.

RESULTADOS

Partindo do pressuposto de que a escola pública necessita urgentemente repensar e replanejar as ações pedagógicas diretas e ligadas aos interesses e talentos específicos dos alunos interessados e outros com indicadores, já identificados na condição das AH/SD, apresentou-se alguns aspectos relativos às AH/SD que podem contribuir nesse novo olhar sobre a área: uma proposta de intervenção pedagógica com baixo custo, para esclarecer as AH/SD; uma breve contextualização histórica da Educação das AH/SD no Brasil e o Paradigma da Inclusão; a conceituação, definição de AH/SD, a caracterização das AH/SD no Modelo dos Três Anéis de Renzulli (2002), no Modelo dos Três Anéis, Renzulli que permite propor indicadores. Sabe-se que nem sempre as crianças apresentam esse grupamento desenvolvido de forma igualitária, mas, se forem atendidas com programas especializados, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial. Define-se como Altas Habilidades/Superdotação as pessoas que apresentam os seguintes grupamentos: - Habilidade ou capacidade acima da média; Envolvimento com a tarefa; - A criatividade. Nossa experiência tem

comprado que alguns envolvidos passaram a compreender com maior profundidade a temática das AH/SD, enquanto outros passaram a ter um olhar mais sensível às características específicas de alunos com tais indicadores. Desse modo, as AH/SD podem sair da invisibilidade, permitindo aos educandos com esses talentos estabelecer novos contatos para pesquisas científicas, assim como trocas de experiências e conhecer melhor as AH/SD. Com o esclarecimento do tema AH/SD, todos os participantes da escola, onde foi aplicada a pesquisa, tiveram a oportunidade de transcender os limites do conhecimento próprios do senso comum e puderam avançar em saberes sobre a temática em questão. Por exemplo, perceberam a maior facilidade dos alunos, por possuírem um ou mais talentos, em grau elevado, pela capacidade de aprender com rapidez. Para Ourofino e Guimarães (2007) enfatizam que o artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), tem como aceção de alunos com altas habilidades/superdotação os que demonstram grande facilidade de aprendizagem e rapidez ao dominar conceitos, procedimentos e atitudes. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, destacam se os seguintes traços comuns para identificar as pessoas com altas habilidades/superdotação: - Alto grau de curiosidade; - Boa memória; - Atenção concentrada; - Persistência; - Independência e autonomia; - Interesse por áreas e tópicos diversos; - Facilidade de aprendizagem; - Criatividade e imaginação; - Iniciativa; - Liderança; - Vocabulário avançado para a idade cronológica; - Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); - Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas; - Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou adultos; - Habilidade para lidar com ideias abstratas; - Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; - Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; - Alto nível de energia; - Preferência por situações/objetos novos; - Senso de humor; - Originalidade para resolver problemas. (MONTE e SANTOS, 2005, p.15)

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O projeto Prodocência, com o curso “Inclusão em Debate”, ocorrido na UEL em 2012, trouxe diversas temáticas da Educação Especial, com questionamentos e sugestões para uma prática diferenciada e para reflexões teóricas que põe em destaque os conceitos básicos, ligado às problemáticas da Inclusão em Debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto Federal 7611/2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e da outras providências. Disponível em www.mec.gov.br.

BRASIL. *Lei Federal 9394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br.

BRASIL. *NAAH/S*. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador. SEESP/MEC. Brasília, 2008. Disponível em www.mec.gov.br.

BRASIL. *Adaptações curriculares em ação*: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2002.

MONTE, Francisca Roseneide Furtado do/ SANTOS, Idê Borges dos. BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão*: altas habilidades: superdotação. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. BRASIL. *Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação*. In FLEITH, D. (org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Brasília: MEC, 2007.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. *Altas Habilidades/Superdotação no ensino superior*. Cadernos de Educação Inclusiva. Laura Ceretta Moreira e Rosângela Gehrke Seger (Org.). Curitiba: UFPR, 2010.

RENZULLI, J. S. *Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas*. Boletim APEPICKa, Porto (Portugal), n. 6, dez. 2002.

_____. *The Schoolwide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*. Joseph S. Renzulli, Sally M. Reis, Creative Learning Press, Inc. 1985.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. *Talento e Superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibepx, 2005.

SILVA JÚNIOR, João Bezerra da. *Descobrimo e desenvolvendo talentos*. São Paulo: Perse, 2012.

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rosana Henriques Pinto Selvatici

Roseli de Oliveira da Silva

Contato: rosanahps@seed.pr.gov.br

INSTITUIÇÃO

Instituto de Educação Estadual de Londrina - IEEL.

SUJEITOS

Alunos do Ensino Fundamental e com Necessidades Educacionais Especiais.

OBJETIVOS

Possibilitar à comunidade escolar o encontro com profissionais da área da saúde, tendo como intuito entender as necessidades e as dificuldades pelas quais passa a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais; proporcionar aos profissionais da educação o (re)pensar de sua prática pedagógica diante os novos desafios da escola; promover a busca de um ambiente inclusivo e cooperativo, não somente para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, como também aos demais alunos.

JUSTIFICATIVA E BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão social, como sabemos, passa pela democratização educacional e que sem a qual, toda a legitimidade dos princípios democráticos está ameaçada. A escola tem um papel social responsável, não apenas pela democratização do acesso aos conteúdos culturais historicamente construídos, mas é co-responsável pelo desenvolvimento individual de seus integrantes, inserindo-os como cidadãos autônomos e conscientes na sociedade. Portanto, deve responsabilizar-se em trabalhar a diversidade presente em suas salas, buscando incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais em seu contexto. A inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais requer mudanças conceituais, de valores, de percepção sobre a capacidade de aprendizagem dos nossos alunos. Nossas escolas têm que estar abertas para vencer este desafio. Um dos possíveis caminhos diz respeito ao trabalho pedagógico cooperativo com envolvimento dos professores, equipe pedagógica, direção e toda comunidade escolar. Barroso (2003, p. 27) nos mostra que: “são múltiplas as formas de exclusão fabricadas pela escola e aponta quatro modalidades: a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora: a escola exclui porque põe fora os que estão dentro: a escola exclui incluindo: a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”. Numa escola de qualidade as pessoas têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades, aprender a serem críticas e exercem seu papel na sociedade, com autonomia e consciência. A inclusão não é algo especial ou diferente, muito menos um método, como nos fala Stainback (2005). Muitos educadores estão em busca de instruções para a inclusão. A inclusão é o que

almejamos a todos os alunos, pois cada um tem suas particularidades, individualidades e dificuldades. O ambiente inclusivo oportuniza o convívio entre todas as crianças, sem segregação e o reconhecimento de seus valores, talentos e potencialidade acadêmica.

RESULTADOS

A palestra ministrada por profissionais da saúde com os alunos e alguns professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL) sob a temática “Sensibilização para com as pessoas com deficiência” propiciou os seguintes resultados: possibilitou a interação dos alunos e a conscientização dos mesmos frente às necessidades que os colegas da turma enfrentam em seu cotidiano; auxiliou os professores no sentido de possibilitar um ambiente de cooperação em sala de aula; motivou os alunos com Necessidades Educacionais Especiais a participarem mais das aulas, devido a maior aceitação dos mesmos pelo grupo.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Fonte de informação e atualização acerca do tema.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998. pp. 7-29.

BARROSO, João. *Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva*. In: RODRIGUES, David (Org). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p. 27.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Sala de Recursos Multifuncionais espaços para o Atendimento Educacional Especializado*. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

STAINBACK, S.B. *Inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola*. Revista Pedagógica Pátio. Porto Alegre: Artmed. nov /jan. 2005.

COMBATENDO O *BULLYING* NO AMBIENTE ESCOLAR, BUSCANDO DESENVOLVER A ÉTICA, O RESPEITO À DIVERSIDADE HUMANA E A PLURALIDADE CULTURAL

Cenira Andrade de Oliveira

Edilson Farias Ribeiro

Elizabete Lourenço

Luzia Aparecida Lima

Maria de Fátima Garla Sella

Vânia Regina Witzel Mansano

Valdirene Mazamboni

Contato: cenira_nunes@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Barão do Rio Branco - Ensino Fundamental e Médio.

SUJEITOS

260 alunos do 6º e 7º anos - Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A instituição escolar precisa assumir seu sentido humano e também o seu caráter emancipatório. Neste sentido, deve cultivar o respeito e a valorização das diferenças entre as pessoas. Ao permitir que os educandos aproximem-se de suas histórias, as barreiras injustas irão aos poucos sendo removidas. Portanto, eles serão melhor preparados para enfrentar todos os embates políticos, sociais e culturais que os colocam em desvantagem na nossa sociedade. (CARVALHO, 2002) Ao fazer uma analogia entre a primavera e a desigualdade, percebe-se que a primavera concentra sua beleza na variedade de seu colorido: um amarelo forte, um vermelho, um verde escuro, um alaranjado muito claro, pode compor uma intensa harmonia. Talvez a sua beleza esteja concentrada não em excluir, mas incluir um novo elemento, complementando-se, assim, na diversidade. Enquanto que a desigualdade e o preconceito provocam a falta de união, não retratando a grandiosidade do todo social. Além disso, a riqueza e a criatividade humana são, fundamentalmente, os elementos geradores de toda essa heterogeneidade. A educação deverá ilustrar este princípio de unidade e diversidade nas esferas individual, social e cultural. (MORIN, 2005)

JUSTIFICATIVA

Os educadores demonstrar uma crescente preocupação no que se refere ao *bullying* e a violência na escola. No ambiente escolar ocorrem atitudes que humilham, isolam e excluem alguns alunos, com brincadeiras de mau gosto, apelidos, ameaças e até agressão física. Ou seja, são situações que precisam ser resolvidas. Para isso,

é necessário conversar, discutir, trabalhar os conflitos e as atitudes dos sujeitos envolvidos. A escola pode colaborar, mostrando o respeito pela diferença e pela diversidade. Compreender o ser humano é entender a sua unidade na diversidade e sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno, nas esferas: individual, social e cultural. Por isso, a educação deve ilustrar os aspectos multifacetados do humano, pois na diversidade das culturas reside o nosso enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2005).

CONHECIMENTOS PRÉVIOS PARA ATIVIDADE PROPOSTA

Dialogar sobre os comportamentos e as atitudes dos alunos no ambiente escolar. Debater também os acontecimentos ocorridos no mundo, inclusive o massacre ocorrido em uma escola do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS

Sensibilizar os alunos quanto ao respeito à diversidade de cor da pele, religião, condição social, opções culturais e orientação sexual, resgatando a beleza do diferente. É necessário reconhecer a pluralidade cultural na prática da cidadania, buscando assim uma convivência harmoniosa no ambiente escolar. Tópicos para serem trabalhados durante a aula: 1) Debater o que é o *bullying*, *cyberbullying* e seus malefícios. 2) discutir a importância de respeitar os valores, as crenças e a orientação sexual 3) debater com os alunos o reconhecimento da África como berço da nossa matriz cultural. 4) Destacar a contribuição dos povos indígenas e de outros grupos na formação da cultura brasileira. 5) Contribuir com a inclusão, isto é, a integração de alunos que participam pouco das aulas.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Aula participativa, buscando resgatar o que os alunos entendem sobre *bullying* e *cyberbullying*, indagar se já praticaram, praticam ou sofreram com isso. Debater amplamente a importância de respeitar uns aos outros. Tirar dúvidas sobre o massacre da escola do Rio de Janeiro. Ler textos com enfoque na cultura africana e indígena, resgatando o conceito de raças e da nossa matriz cultural de origem africana. Dramatização da fábula: Abelha chocolateira. Pesquisas complementares para produção de texto como: poemas, acrósticos, músicas e relatos. Assistir o filme “Vista minha pele” e propor uma dramatização do texto, no contexto do ambiente escolar. Documentários em vídeos; palestras; painéis; exposição e apresentação das produções para a comunidade escolar.

RECURSOS

Livros, cadernos, DVD, TV *pendrive*, revistas, jornais, computadores, *internet*, sala de palestras, biblioteca, data-show.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Foi possível avaliar a motivação, a participação, as mudanças de atitudes dos alunos, durante e após o desenvolvimento das atividades propostas.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

Os temas e as atividades oportunizaram aos alunos interagirem com o contexto, elevando sua autoestima, visto que as dúvidas e as curiosidades quanto aos referidos assuntos foram trabalhadas de forma participativa, buscando sempre dialogar sobre os acontecimentos do dia a dia da sala de aula e do ambiente escolar, a fim de concretizar a aprendizagem e o exercício da cidadania.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

As conferências, os debates e as trocas de experiências têm proporcionado uma reflexão no contexto de uma escola mais próxima da realidade do aluno. Sabemos que muitas barreiras precisam ser vencidas no âmbito da educação e que novas formas de ensinar tornam-se desafiadoras na relação ensino-aprendizagem. Portanto, o professor como agente transformador de informações em conhecimentos historicamente construídos, precisa buscar ferramentas que o embase para cumprir com esta árdua tarefa, fazendo de suas práxis instrumentos valiosos para que não se torne refém de um sistema que, muitas vezes, excluem os sujeitos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ABAIXO A TIRANIA DOS VALENTÕES. *Revista Veja* - Edição 2.213. Ano 44 - Nº 16 - 20/04/2011- Por que as escolas não podem mais fingir que o *Bullying* é problema só dos alunos e seus pais.

ALENCAR, Maria Gisele. *Relações Etnicorraciais*. Saberes e Experiências no Cotidiano Escolar: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

A África está em nós - Livros 1-2-3-Unidades-1-2-3.

Bullying: *Fantástico*. Programa exibido no dia 27/03/011.

CANTON, Kátia. A abelha chocolateira. *Revista Nova Escola*. nº 189, p.58-59, jan/fev/2006.

CYBERBULLYNG. *Revista Nova Escola*. Nº 233 – JUN/JUL2010.

CYBERBULLYING. Massacre Virtual. *Revista Nova Escola* Nº 212 maio. 2008.

EDLER CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “Is”* Porto Alegre: Mediação. 2005.

_____ *Removendo Barreiras para a Aprendizagem: Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____ *Uma Promessa de Futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

Especial África. *Revista Ciência Hoje*. Nº 168. maio. 2006. 2ª edição.

JAIME KEMP. *Turbulentos anos da Adolescência*. 90 minutos

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

A EVASÃO ESCOLAR NO COLÉGIO EST. PROF^a EUDICE RAVAGNANI DE OLIVEIRA

Eliana Gomes de Oliveira
Adriana de Sousa Fernandes Senhorini
Nadir Martins da Silva
Neusa Maria Gomes de Oliveira
Contato: drisenhorini@hotmail.com

SUJEITO

50 Alunos do período noturno do Ensino Fundamental e 120 alunos do Ensino Médio.

OBJETIVO

Abordar reflexões sobre a evasão escolar, a partir das experiências proporcionadas pelo curso do Projeto Prodocência.

METODOLOGIA

A evasão escolar, historicamente, faz parte dos debates e reflexões do dia-a-dia das escolas brasileiras. No Colégio Estadual Professor Eudice Ravagnani de Oliveira (Florestópolis/Pr), essa discussão se faz presente. No período noturno, a maior porcentagem de evasão ocorre nos meses de maio a junho, inicia-se no momento da safra da cana-de-açúcar, ou seja, percebe-se que o noturno está relacionado às necessidades dos jovens trabalharem para ajudar na renda familiar. Com tudo isso, o projeto desenvolveu-se em três etapas, iniciando com um questionário aos alunos para coletar fatores que nos ajudassem a compreender a evasão. Logo após, foram unidos e apresentamos os resultados da pesquisa e realizamos reflexões sobre os dados coletados. Num terceiro momento, foi realizada uma palestra com um psicólogo, com o intuito de minimizar e discutir os direitos sociais dos mesmos, com a finalidade de preveni-los de situações de exclusão e evasão. Afinal, segundo Kaifer e Lial (2012), a evasão escolar nada mais é do que um reflexo nitidamente insuperável que ainda perpetua na validade escolar. Há ainda muitos estudos, contribuições e avanços sobre o assunto em questão. Todavia, é uma realidade ainda existente. Sabemos que o problema da evasão no Colégio Eudice ainda não está contido, mas esse trabalho contribuiu no sentido de encontrarmos os problemas e tentarmos resolvê-los. Várias ações foram discutidas e acertadas nesse contexto, como flexibilizar o horário para os alunos em questão e realizar trabalhos em conjunto com as famílias. Nessa perspectiva, o objetivo não foi apenas possibilitar a inclusão social desses jovens, mas também fazer algo para diminuir as taxas de evasão escolar neste colégio, causado, na maioria das vezes, por motivos econômicos.

REFERÊNCIAS

KAEFER, C.O; LEAL, F.Z. *Evasão escolar; uma Expressão da Questão social no contexto da Escola*. Disponível em: www.unifra.br/eventos/sepe2012/trabalho/7475.pdf. Acesso em maio 2011.

DIACOMO, M.J. *A evasão Escolar: Não basta comunicar e lavar as mãos*. Disponível em: www.mpba.mp.br. Acesso em: Acesso em maio 2011.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: APLICAÇÃO DO JOGO KALAH

Anita Maria Lonardoní

Maria José Lonardoní

Maria Olívia Moreno Alves de Paula

Zilva de Fátima Biondo Campaner

Contato: molivia_paula@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Escola Caviúna (Educação Infantil, Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos Fase I, na Modalidade Educação Especial)

SUJEITOS

O trabalho foi desenvolvido com alunos pertencentes ao Programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

OBJETIVOS

Construir o conhecimento da Matemática através de experiências e jogos; desenvolver a confiança, habilidades de compreensão e pensamentos com independência, reflexão e estratégias, cumprimento de normas e regras; aprimorar os conceitos de raciocínio lógico dedutivo e indutivo; desenvolver a orientação espacial, a lateralidade, a sequência lógica, o cálculo mental, a contagem, a observação e a direcionalidade; participar de maneira ativa na pesquisa e na confecção do material do jogo.

JUSTIFICATIVA

O ensino da Matemática tem como objetivo criar situações em que os alunos sejam encorajados a buscar novos caminhos para explicar suas próprias ideias em situações diversas, tornando-os mais confiantes e competentes, a fim de procurarem seus próprios meios para raciocinar. Segundo Sheila Del Porto, educar para compreender é educar para conhecer. E, o conhecimento implica na construção da própria inteligência, formando alunos capazes de pensar criativamente, transformando ações. Uma das formas enriquecedoras do ensino da Matemática são os jogos, por serem recursos interessantes, envolventes e desafiadores, onde o aluno pode desenvolver seu raciocínio lógico, a resolução de problemas, a reflexão e a tomada de decisões. Para o desenvolvimento do presente trabalho, optou-se pelo jogo Kalah. Trata-se de um jogo popular em alguns países. Tem em seu objetivo a captura do maior número de pedras do tabuleiro.

RESULTADOS

O trabalho com os alunos foi iniciado com a pesquisa sobre o Jogo Kalah. Para tal, em aula específica no Laboratório de Informática, os alunos realizaram pesquisa

pela *Internet* sobre a origem, as regras e a forma do jogo. Na disciplina de Ciências, versando sobre o tema da preservação ambiental, da reciclagem e do aproveitamento de materiais, selecionaram entre objetos de sucatas as embalagens necessárias para a execução do jogo. Com o apoio da disciplina de Artes, realizaram a confecção e pintura dos tabuleiros. Em sala de aula, classificaram diversos materiais para os jogos como: pedras, sementes, formas geométricas, contas coloridas de tamanhos diferentes. Ao dominar os passos e as regras do jogo, os alunos compartilharam com os colegas de outras salas a prática do jogo, em momentos de lazer e descontração. O trabalho realizado, através deste jogo, trouxe um resultado muito positivo. Considerando-se a heterogeneidade dos níveis de desenvolvimento dos alunos pertencentes a este programa, cada um, dentro da sua condição e nível de aprendizado, pôde adquirir conhecimentos valiosos, dada a quantidade de disciplinas em que os conceitos foram abordados, como também os valores significativos trazidos para suas vidas, como semear e compartilhar, por exemplo.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Todas as disciplinas desenvolvidas no “II Curso Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, tiveram muita importância para o nosso enriquecimento pessoal, profissional e, principalmente, no desenvolvimento do presente trabalho. Os conteúdos apresentados durante o curso foram desenvolvidos de forma dinâmica e brilhante por professores altamente qualificados.

REFERÊNCIAS

- CARMO, Cristina. *Matemática com alegria*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.
- DEL PORTO, Sheila. *Matemática: estudo contextualizado*. Ed. do Brasil em Minas Gerais S/A, 1993.
- Kalah – Mancala World. Disponível em: [mancala.wikia.com/wiki/kalah_\(Português\)](http://mancala.wikia.com/wiki/kalah_(Português)). Acesso em: 10 set 2012.
- MEDEIROS, Neusa Maria Brunosi. *Jogos e educação Matemática*. Trabalho apresentado no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2009.
- Pró-Letramento Matemático: Jogo Kalah. Disponível em: proletramentomatematicopocosdecaldas.blogspot.com.br/p/jogo-kalah.html. Acesso em: 12 set 2012.
- SILVA, Mônica Soltauda. *Club de Matemática: jogos educacionais*. SP: Papyrus, 2004.
- ZAIA, Lia Lene. *Kalah: análise do jogo e suas possibilidades na intervenção psicopedagógica*. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=274. Acesso em: 14 set 2012.

EDUCAÇÃO FISCAL

*Edna da Silva Pereira Volante
Noemia do Nascimento de Andrade
Rosângela Conte Silva
Contato: no_nasc@yahoo.com.br*

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Antonio Racanello Sampaio - Ensino Fundamental e Médio, Município de Arapongas/Pr.

SUJEITOS

Agentes Educacionais I (zeladores e cozinheiras); total de participantes: oito; período de trabalho: matutino e vespertino e dois alunos do Grêmio Estudantil que participaram como colaboradores.

OBJETIVOS

Promover a sensibilização e o despertar da consciência cidadã participativa; diferenciar o que é imposto direto e indireto: IPI e ICMS; reconhecer de quais formas estes impostos se apresentam no cotidiano; atentar para a confecção, distribuição e desperdício, quanto à propaganda impressa veiculada, através de encartes, panfletos e outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Curso Educação Fiscal proporcionou a formação continuada aos educadores, oferecendo subsídios para que possam divulgar no ambiente escolar informações a respeito dos tributos e dos impostos arrecadados no nosso dia a dia através das compras: de alimentação, vestuário, medicamentos, produtos de higiene e beleza, materiais de construção, combustíveis, e consumo como: água, luz, telefone, internet e outros. Esses impostos são embutidos no valor dos produtos e, muitas vezes, o consumidor desconhece a carga tributária que incide nas diversas categorias de produtos e consumo. Para a conclusão do curso, houve a necessidade de desenvolver uma proposta de ação dentro do ambiente escolar. Após conversa informal e diagnóstica, com os Agentes Educacionais I, verificou-se a necessidade de esclarecimentos e de maiores informações sobre os impostos embutidos nos produtos de uso diário. Verificou-se a necessidade de promover momentos de reflexão, os quais proporcionaram debates relevantes sobre o cotidiano. Durante esses debates surgiram o manuseio de panfletos e indagações a respeito do número excessivo destes, utilizados no comércio em geral. Perguntou-se: quem arca com esses custos? Com a problemática do consumo excessivo da propaganda impressa, também aparece a preocupação com o meio ambiente sustentável. Assim, foi realizado um esclarecimento sobre a maneira utilizada pelas empresas para confecção

da propaganda impressa, que anunciam “ofertas”, porém, a confecção e a distribuição “gratuitas” desses encartes acabam por onerar o custo final para o consumidor, além de que o uso não consciente dos referidos encartes e seu desperdício prejudica o equilíbrio do meio ambiente.

RESULTADOS

Ao final dos encontros realizados, verificou-se que os participantes internalizaram a compreensão e a conscientização de que pagamos impostos em todos e quaisquer produtos e serviços consumidos. Percebeu-se também a mudança de atitudes em relação ao uso consciente, evitando o desperdício de panfletos e encartes, visando a proteção do meio ambiente.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso de formação contribuiu para que os professores refletissem sobre uma atuação mais participativa, dinâmica e integradora nas questões e nos temas contemporâneos tão desafiadores para a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. *Secretaria da Educação*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=173> . Acesso em 28/06/2013

PARANÁ. *Secretaria da Fazenda*. Disponível em: <http://www.sefa.pr.gov.br/>. Acesso em 28/06/2013.

JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Isabel Aparecida de Amorin Rossi

Maria Thereza de Oliveira Vieira

Contato: belamorin@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Escola Municipal São Fernando (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos).

SUJEITOS

Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1ª a 2ª Etapas).

OBJETIVOS

reconhecimento de numerais. Estimular o pensamento e o cálculo mental. Uso e memorização da tabuada. Análise, reflexão e resolução de problemas.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

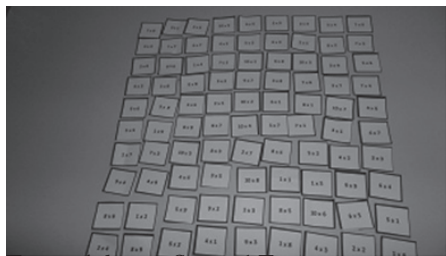
Cada aluno recebeu uma cartela com números de 1 a 90. O professor fez o sorteio dos números e os alunos que tiveram o número sorteado na cartela deveriam marcá-los. Num segundo momento, fez-se o sorteio com fichas contendo multiplicações, adições e subtrações, onde deveria ser marcado na cartela o resultado das mesmas. Em ambos os casos, vencia aquele que preenchesse toda a cartela, ou ainda poderia ser combinado o preenchimento de linhas ou colunas.

JUSTIFICATIVA

A palavra jogo vem do latim, que significa fazer algo com espírito de brincadeira, graça e diversão. Vários estudos na área de Educação Matemática têm demonstrado as potencialidades dos jogos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em sala de aula. O trabalho com os jogos possibilita a introdução de uma linguagem matemática que aos poucos é incorporada aos conceitos matemáticos de modo prazeroso e significativo. Segundo Kamii e Joseph (1992), os jogos podem ser usados na educação matemática por estimular e desenvolver a habilidade da criança pensar de forma independente, contribuindo para o seu processo de construção de conhecimento lógico matemático. Grandó (2004) afirma que o jogo pode ser utilizado como um instrumento facilitador na aprendizagem de estruturas matemáticas, muitas vezes de difícil assimilação. Neste sentido, a expressão “facilitar a aprendizagem” está associada à necessidade de tornar atraente o ato de aprender. Borin (1996) ressalta que o jogo tem papel importante no desenvolvimento de habilidades de raciocínio como: organização, atenção e concentração, necessárias para a aprendizagem, em especial da Matemática e também para a resolução de problemas em geral. Também segundo

o Currículo Nacional do Ensino Básico (p.68), a prática de jogos, em particular dos jogos de estratégia, de observação e de memorização, contribui de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social. Sendo assim e tendo em vista as dificuldades do raciocínio lógico e o uso da tabuada na resolução de situações problemas em sala de aula, é que optamos por utilizar o jogo como um meio de estimular e desenvolver as capacidades mentais necessárias à compreensão, à análise e à resolução de situações problemas com os alunos. Escolhemos trabalhar com o **Jogo do Bingo** com adaptações, visando o ensino da tabuada, as adições e as subtrações. O Bingo é um jogo bastante conhecido e divertido. Assim, pudemos aproveitar o interesse e o entusiasmo dos alunos para ensinar de forma lúdica e prazerosa.

ALGUNS RESULTADOS



Fotos: Adriana Samuel Ferrari

Ao realizar a atividade, num primeiro momento, foi possível observar que os alunos estavam um pouco tímidos e até mesmo receosos, uma vez que muitos apresentavam dificuldades relacionadas ao uso da tabuada e em operações, assim como na resolução de situações problemas. No entanto, assim que explicamos que o objetivo da atividade era justamente ajudá-los a superar tais dificuldades, porém de um modo diferente do qual estavam habituados, ou seja, através do jogo, onde eles estariam não só se divertindo, mas aprendendo de maneira prazerosa e descontraída, eles demonstraram maior receptividade. Assim, no decorrer da atividade os alunos interagiram bem, participando e colaborando com os colegas que precisavam de maior auxílio. No final, todos estavam à vontade e pediram que realizássemos com mais frequência estes jogos, como o bingo e outros semelhantes.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

No decorrer do curso, muito ouvimos e refletimos sobre a necessidade de aliarmos teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, com o intuito de tornarmos as aulas mais interessantes, produtivas e prazerosas. De modo especial, nas oficinas de Matemática tivemos a oportunidade de perceber o quanto o trabalho com jogos pode ser enriquecedor e estimulante para o aprendizado de conteúdos, muitas vezes considerados de difícil assimilação. O trabalho com jogos, seja na introdução de um conteúdo ou na fixação de conteúdos já trabalhados, pode trazer uma valiosa

contribuição, na medida em que possibilitam ao aluno vivenciar, de modo interessante e prazeroso, os conteúdos teóricos a serem apreendidos. De acordo com Piaget, os jogos são essenciais na vida da criança e a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais. Portanto, o trabalho com jogos é indispensável à prática educativa.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. *Jogos e Resolução de problemas: Uma Estratégia para as aulas de Matemática*. São Paulo/SP, IME. USP, 1996.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais*, Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica (2001).

GRANDO, R.C. *O jogo na Educação: Aspectos Didáticos. Metodologias do Jogo na Educação Matemática*. Unicamp, 2001.

KAMII, Constance. *A criança e o número: Implicações Educacionais da Teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus, 1990.

JOGOS DIDÁTICOS NA DISCIPLINA DE QUÍMICA

Catarina Araújo

Rosana Lial Maia Lima

Ormelinda Fernandes Dias

Contato: sobralcatarina@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Química representa um papel importante em todas as outras ciências naturais, básicas e aplicadas. Entretanto, costuma ser considerada como um assunto difícil de aprender, devido aos conceitos de que necessita e ao rápido crescimento do conjunto de conhecimentos que envolve, além de ser considerada uma área de grande abstração. A aprendizagem de Química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que eles possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola, nas relações com pessoas, etc. (BRASIL, 1999). As aulas expositivas e “memorizativas” têm mostrado não serem eficientes para o ensino significativo de Química (apesar de ainda serem as mais utilizadas no ensino). É necessário ainda fazer uma reflexão para decidir a extensão do conteúdo em Química a ser abordado e de que maneira utilizar as diferentes atividades que possam contribuir para um aprendizado significativo, além de como aplicar avaliações de forma contínua e coerente com o ensino aplicado. Para que a aprendizagem de Química seja tão eficiente quanto possível, são necessárias adaptações dos conteúdos dos currículos existentes e dos métodos de ensino, que devem ser baseadas em pesquisas ou mesmo na reflexão do professor sobre a sua própria prática docente. Existem diversas maneiras de ensinar Química e alcançar maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa percepção, verifica-se a necessidade da busca por formas alternativas para o ensino de Química para motivar o aluno a envolver-se com a disciplina. Portanto, cabe ao educador descobrir alternativas que colaborem para o desenvolvimento das diversas competências do educando. Entre os recursos didáticos diferenciados, encontra-se o uso de jogos didáticos para o ensino de Química. O jogo possui duas funções: a lúdica e a educativa, que devem coexistir em equilíbrio. Assim, os jogos didáticos podem ser empregados em uma variedade de propósitos, dentro do contexto de aprendizagem, ativando o pensamento e a memória, além de oportunizar a expansão das emoções e da criatividade dos alunos, enriquecendo as visões de mundo e as trocas de experiências entre eles. Os jogos didáticos de Química ganham um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe um estímulo ao interesse do aluno, levando a uma interpretação do conhecimento químico como um meio de entender o mundo e a realidade dos alunos, desenvolvendo a capacidade de interpretação e tomada de decisões.

JUSTIFICATIVA E BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A função dos jogos é ensinar com prazer e divertimento, mas com regras claras e explícitas que orientem os jogos, pois, os jogos são instrumentos para o autoconhecimento onde “agimos pensando e pensamos agindo”. Os jogos devem atender dois aspectos: o motivacional (ligado ao interesse do aluno pela atividade) e o de coerência (ligado à totalidade de regras, utilizadas para seu desenvolvimento em sala de aula), a fim de proporcionar aos estudantes modos diferenciados para a aprendizagem de conceitos e desenvolvimentos de valores. Assim, a função dos jogos é direcionar atividades de forma diferenciada das metodologias normalmente utilizadas nas escolas.

OBJETIVOS

Contextualizar o conteúdo; relacionar com o cotidiano dos alunos; desenvolver o raciocínio; possibilitar-lhes interagir mais com os colegas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAXETA QUÍMICA - CONTEÚDO: MISTURAS E TÉCNICAS DE SEPARAÇÃO DE MISTURAS

Total de 36 cartas; cada técnica de separação de misturas apresenta quatro cartas divididas em: nome do processo, descrição do processo, ilustração da técnica e exemplo de aplicação.

REGRAS DO JOGO

Formar uma sequência de quatro cartas. As cartas devem ser referentes ao mesmo processo de separação e mistura.

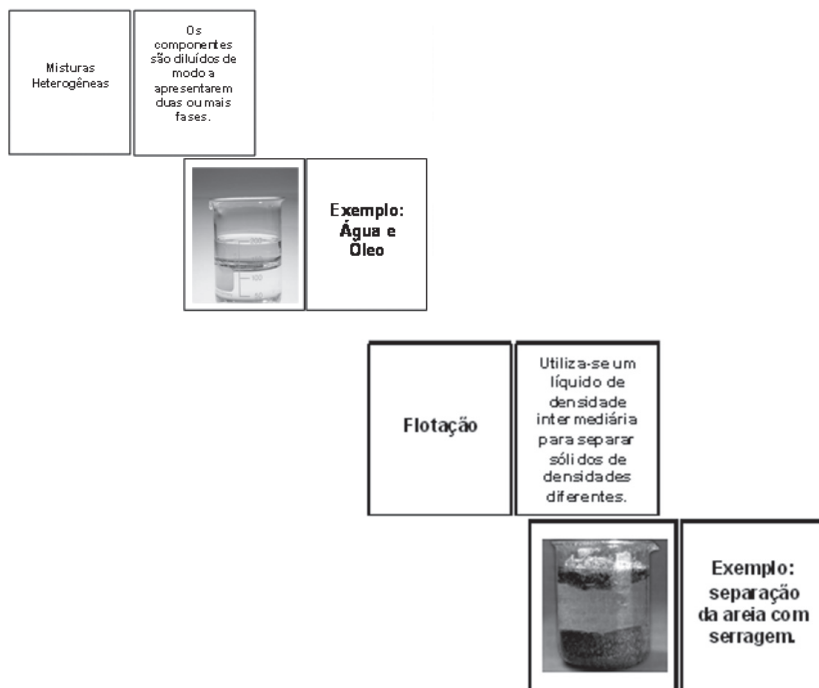
COMO JOGAR

Inicia-se distribuindo as cartas aos jogadores (máximo 4), em sentido horário, totalizando 4 cartas para cada jogador. Depois de distribuídas as cartas, inicia-se pelo jogador da esquerda de quem distribuiu as cartas. O primeiro jogador pega uma carta do monte de cartas não distribuídas. Depois de “comprada” a carta, o jogador decide se a descarta ou se descarta alguma outra carta. A carta descartada deve ser colocada em cima do monte de cartas descartadas; O próximo jogador deve decidir entre “comprar” uma carta do monte de cartas não distribuídas ou se pega a carta que está no topo do monte de descartes. Depois de decidir, faz o que decidiu e descarta uma carta. O jogo segue até que algum jogador consiga formar quatro cartas do mesmo processo de separação de misturas. Assim que algum jogador descartar uma carta, qualquer jogador que precisar da carta descartada para “bater” o jogo deve dizer que “bateu o jogo”, pegar a carta e mostrar a mão, com o jogo já “batido”.

CONSIDERAÇÕES

No caso do jogo específico, tem-se um misto de sorte e decisão do jogador (que incluem conhecimento das regras e do conteúdo). O benefício deste jogo está na

possibilidade de estimular a exploração em busca de resposta e em não constranger o aluno quando este erra. Exemplos das sequências de cartas a serem formadas:



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. S, et.al. *Contextualização do ensino de química: Motivando alunos de Ensino Médio*, In: Anais do X Encontro de Extensão da UFPB-PRAC, disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAIS/Area4/4CCENDQPEX01.pdf>. <http://www.xvенеq2010.unb.br/resumos/R1228-1.pdf>/ acesso em: 12/11/2012

OUTRO SITE CONSULTADO: <http://www.utfpr.edu.br/toledo/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/anais-do-endict-encontro-de-divulgacao-cientifica-e-tecnologica/anais-do-ii-endict/E%20Daga%20e%20Cottica%20-%201-5.pdf>/acesso em: 12/11/2012

DE OLHO NO ÓLEO: COMPARTILHE ESSA IDEIA

Maria de Lourdes Santana
Contato: mestremalu@gmail.com

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva (Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante)

SUJEITOS

Estudantes do primeiro ano do Ensino Médio

OBJETIVOS

Conscientizar estudantes e comunidade quanto aos danos provenientes do descarte residual no meio ambiente e a vantagem da reutilização; apresentar alternativas de reutilização do óleo de fritura vegetal e gordura de assado animal na produção de sabão líquido e em barra, de forma ecologicamente correta; trabalhar a consciência dos alunos e a forma correta de descartar o óleo de fritura, evitando poluir o meio ambiente.

JUSTIFICATIVA

Por desconhecimento, falta de consciência das donas de casa, bares, restaurantes, açougues, etc., observa-se um sério problema referente ao descarte do óleo proveniente de frituras e da gordura dos assados. Quando são descartados no solo provocam mau cheiro; jogados na rede de esgoto, chegam aos rios criando uma fina camada sobre a superfície da água que dificulta a entrada de luz, bloqueando a oxigenação da água, comprometendo a cadeia alimentar e contribuindo para a ocorrência de enchentes e aquecimento do planeta. Para D' Avignon (2007), quanto mais o cidadão evitar o descarte do lixo comum, mais contribui com o meio ambiente. A palavra reciclagem é o termo utilizado genericamente indicando o reaproveitamento de materiais como matéria prima para transformá-los em novos produtos, sendo assim, reciclar o óleo de fritura pode contribuir para amenizar os impactos ambientais.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O óleo comestível surgiu no primeiro milênio, cultivado na China há séculos, por volta de 5000 anos. Óleos são provenientes de frutas como castanha, nozes, amêndoas, etc., de frutos como azeite de oliva, de dendê. Mas os principais óleos vegetais comercializados são óleo de soja, de amendoim, de milho, de girassol, de uva, dentre outros. Os óleos e gorduras comestíveis são constituídos principalmente de triglicerídeos. Segundo Moretto e Fett (1998), estes óleos e algumas margarinas, especialmente preparados com alto teor de ácidos graxos poliinsaturados, reduzem

o nível de colesterol no sangue exercendo uma influência benéfica nas alterações vasculares. A procura de alimentos fritos e industrializados em residências, restaurantes, lanchonetes e bares, têm aumentado o consumo de óleo vegetal e conseqüentemente a contaminação do meio ambiente por meio do descarte inadequado. Nesse sentido, uma das alternativas para diminuir essa contaminação é a produção do Sabão líquido e em barra, além da conscientização das pessoas e da implantação de coletores de óleo.

RESULTADOS

Com o desenvolvimento da pesquisa científica obtivemos os seguintes resultados: conscientização dos alunos acerca da forma correta de descarte do óleo de fritura vegetal e gordura de assado animal (coletor de óleo vegetal de fritura). Esse resultado é um indicador que gera um grande ganho à comunidade escolar e principalmente ao meio ambiente. Mostramos alternativas ao descarte do óleo como a produção do sabão líquido e em barra. Envovemos a comunidade no projeto de arrecadação do óleo de fritura e gordura de assado. Fizemos, inclusive, a divulgação no desfile de sete de setembro e na TV Cultura do município.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Por ter participado de eventos maçantes, com longas palestras, posso fazer o seguinte comentário de que me equivoquei sobre este, pois o “II Curso Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica” foi muito bom para o meu desenvolvimento profissional e intelectual, pois trouxe a nós muitas dinâmicas que proporcionaram um excelente conhecimento e um ótimo aprendizado.

REFERÊNCIAS

BORSATO, Dionísio; MOREIRA, Ivanira; GALÃO, Olívio Fernandes. Detergentes Naturais e Sintéticos: Um Guia Teórico. Londrina: Eduel, 2ª Edição. 2004.

D'AVIGNON, A. L. de A. Uso de óleo de cozinha para produção de biodiesel. 2007. (Programa de rádio ou TV/Mesa redonda)

GUIMARÃES, C. C. B. Experimentação no Ensino de Química: Caminhos e Descaminho Rumo a Aprendizagem Significativa. Química Nova na Escola. V.31, n.3, p.198-202, 2009.

LISBOA, J. C. F. Ser protagonista. Química. V.3,1. São Paulo: Ed. SM, 2010.

MORETTO, E.; FETT, R. Tecnologia de óleos e gorduras vegetais na indústria de alimentos. São Paulo: Varela Editora e Livraria Ltda. 1998.

REIS, M. Química Integral. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.

METODOLOGIA DE ENSINO: O USO DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA - LIVRO: LAGARTIXAS E DINOSSAUROS, DE RUBEM ALVES

Maria Cristina Lonardoní Lachner

Delma Sartori

Eliane Bagatim

Contato: kikalachner@hotmail.com

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Presidente Kennedy.

SUJEITOS

Alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

OBJETIVOS

A atividade proposta visa trabalhar a leitura e interpretação de texto literário, permitindo estabelecer relações com fatos do nosso cotidiano. Oportunizar a discussão de um tema polêmico, que é a ação destrutiva do homem em relação ao seu ambiente, em decorrência da ganância e do poder, assim como, compreender o ambiente como resultado de várias relações de causas e consequências da ação humana.

JUSTIFICATIVA

Encontramos hoje uma série de expressões que não eram de nosso uso comum há alguns anos atrás. Ouvimos quase todos os dias termos como: aquecimento global, sustentabilidade, efeito estufa, energia renovável e muitos outros. A mídia nos mostra, constantemente, o descontrole dos fenômenos da natureza, tais como: enchentes, tufões, terremotos, tsunamis, secas e temperaturas baixas e altas. Portanto, é necessário que nossos alunos estejam familiarizados com esses termos, que conheçam as ações humanas que levaram a essas consequências e também, desenvolvam ações conscientes e responsáveis, para que mude a situação atual em que se encontra nosso planeta. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Ciências (SEED, 2008, p.68) determinam que o professor, ao elaborar seu plano de trabalho docente, precisa prever a abordagem da Educação Ambiental (Lei 9795/99), e complementa: “o professor deve lançar mão de encaminhamentos metodológicos que utilizem recursos diversos, planejados com antecedência, para assegurar a interatividade no processo ensino aprendizagem e a construção de conceitos de forma significativa pelos estudantes” (2008, p.68). Nesse sentido, esse trabalho se justifica, como opção de encaminhamento metodológico, com intenção de observar e analisar, como os alunos, de diferentes séries são capazes de formar suas opiniões sobre as questões ambientais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As imagens do livro “Lagartixas e Dinossauros” foram passadas na TV Multimídia e o texto foi narrado pelas professoras em diferentes séries/anos. Após a leitura, houve uma breve discussão sobre o livro e os alunos começaram a redigir os seus textos em folhas específicas para a realização da atividade. O trabalho foi realizado em seis turmas do Ensino Fundamental, anos finais, e três turmas do Ensino Médio, período noturno. Abaixo, o enunciado da atividade: Após a leitura do livro, produza um texto interpretando a última frase citada pela cobra no livro: “*Se deu certo com as Lagartixas, haverá de dar certo com os homens.*” (2007).

RESULTADOS

Transcrevemos parte de alguns textos produzidos pelos alunos, apontando sua compreensão sobre o assunto abordado, no caso mais específico, dos problemas ambientais. Vejamos:

ENSINO FUNDAMENTAL - *“Falando de todos em geral, o homem deveria pensar mais na natureza. Na frase da cobra, com as lagartixas foi só um teste, pois o objetivo mesmo é conseguir executar com o homem” (Aluno A). “Está dando muito certo com os homens, no meu próprio bairro os moradores não se preocupam com o ambiente, jogando lixo nas ruas. Nas notícias da televisão observamos florestas destruídas, poluições em mares e rios, lixos e lixos, esgotos sem tratamento, derretimento das calotas polares, seca, fome” (Aluno B). “O livro das lagartixas e dinossauros é um livro que fala sobre as ações humanas. Ele fala que as lagartixas brancas querem ser melhores que as coloridas. Elas querem comer as frutinhas para ficarem maiores, mandando” (Aluno C). “Eu acho que muitas coisas nós temos igual a esse texto. Muitas vezes nós queremos ser melhores, mais bonitos. Também estamos poluindo o nosso planeta, os rios, mares, florestas. Nós devemos ter consciência de nossas atitudes. Nós também estamos fazendo bullying, desrespeitando os amigos. Vamos pensar nisso” (Aluno D). “Já deu certo com os homens, eles nunca se contentam com o que tem, exploram a natureza, sem pensar nas consequências. Acabam com a natureza para obter sucesso na vida, mas não lembram que suas vidas dependem dela” (Aluno E).*

ENSINO MÉDIO

“Eu entendi que se ela conseguiu enganar as lagartixas ela também iria conseguir enganar os homens e na minha opinião, tem muitas pessoas que já provaram deste fruto, pois, neste mundo o que mais é pessoa gananciosa. Sobre as ações humanas, eu acho que todos nós estamos colaborando um pouquinho para destruir o mundo” (Aluno A). “A história mencionada nos deixa claro que a história de vida dos dinossauros, retrata claramente ao o que o homem tem se submetido” “Desde pequenas atitudes até atitudes grandiosas, estão desencadeando no nosso planeta problemas que, em um certo ponto, não haverá mais solução. E não é solução para a natureza, e sim, para nós, porque a natureza sozinha se basta... e nós não!” (Aluno B). Durante a leitura e análise da atividade produzida pelos discentes, percebemos também que vários alunos identificaram nas atitudes das lagartixas, outras

questões relacionadas com o seu cotidiano, como por exemplo: a vaidade, a ganância e o poder. Escolhemos alguns trechos que representam essa situação, vejamos abaixo:

ENSINO FUNDAMENTAL

“No mundo tem muitas cobras que tentam te levar para o mundo das drogas, falam que você vai ficar mais forte, mais bonito. Não acredite. Você vai matar, roubar, só por causa do dinheiro. Quando você estiver sem dinheiro vai roubar coisas da sua casa e vai vender por menos do que comprou” (Aluno F). “As lagartixas são como as pessoas e as frutas vermelhas são as drogas. As pessoas iludidas experimentam e depois não tem mais como parar de consumir a droga. As pessoas com droga no sangue começam a poluir o corpo, as pessoas drogadas se acham mais fortes, mais bonitas e superiores que as outras. Depois de poucos anos morrem por intoxicação ou assassinadas por pagamento de dívidas. A última frase da serpente realmente acontece. Ela deu a maçã para a Eva e Adão que foram expulsos do paraíso de Deus” (Aluno G).

ENSINO MÉDIO

“No nosso dia a dia sempre encontramos pessoas assim, más. Nós não sabemos quem tem essa intenção porque sempre parecem pessoas boazinhas, com cara de pessoas legais” (Aluno C). “Muitas pessoas já pisaram em mim, me iludiram com mentiras” (Aluno D).

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento dessa atividade com os alunos de nossa escola, pois através dele tivemos a oportunidade de realizar um trabalho conjunto entre as disciplinas de Educação Física, Ciências e também com a participação da diretora auxiliar. Tivemos que esquecer um pouco a correria de final de bimestre e dedicarmos nosso tempo para a elaboração, desenvolvimento e finalização da atividade. Foi uma atividade simples, mas que nos permitiu refletir sobre as diferentes metodologias que podem ser aplicadas no ensino de Educação Física e de Ciências, e, sobretudo, de que é possível realizar uma prática interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Lagartixas e Dinossauros. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Ciências. Curitiba: SEED/DEB-PR, 2008.

O QUE EU ESCREVO?

*Elza Secco
Evelice Maria Bueno
Regiane Furlanetto
Contato: evebueno@sercomtel.com.br*

ESCOLA

Colégio Estadual Professor José Carlos Pinotti.

SUJEITOS

Alunos da sala de apoio do 6º ano de 2013.

OBJETIVO GERAL

Produzir textos poéticos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiro foi apresentado o gênero textual poético aos alunos, através da música “Velha Infância” (ANTUNES *et all*, 2002), em seguida, ocorreu um debate sobre o tema para que os alunos começassem a sentir gosto pela escrita de forma lúdica e que, através do jogo das palavras, eles pudessem construir não somente um texto, mas um mundo “mágico”, que é possível por meio da poesia. Por último, os alunos produziram a poesia “Você”.

RESULTADOS

Logo após serem apresentados ao poema, que constitui a letra da canção, a maioria dos alunos ficou ansiosa com a expectativa de compor um próprio. Quanto mais escreviam, mais foram tomando gosto pela sua produção. Por serem ainda um pouco “imatuross” na produção de poesias, encontraram algumas dificuldades na construção das ideias e na estética textual, mas o importante foi o interesse, a dedicação e a perseverança na realização da atividade.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

A inclusão não está limitada apenas às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, pois todos nós queremos e temos necessidade de sentir-nos aceitos pela sociedade. Neste contexto, a música e a poesia são canais possíveis para esta finalidade.

REFERÊNCIA

ANTUNES *et all*. *Tribalistas*. [cidade]: EMI Music - Virgin Records, 2002. 1 disco compactado. f. 13.

MUSEU E ESCOLA

Maria Inês Teotonio Teixeira

Patrícia Frioli Nicolau

Suzeti Aparecida Juliani Martins

Contato: patricianicolau@seed.pr.gov.br

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Basilio de Lucca - Ensino Fundamental e Médio.

SUJEITOS

Alunos do 7º B e 7º C do Ensino Fundamental – Professora de História e professora de Educação Física.

OBJETIVOS

Identificar e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais; reconhecer semelhanças e diferenças entre eles, as continuidades e as discontinuidades, os conflitos e as contradições sociais; contribuir para a formação da consciência histórica; reconhecer o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social; identificar o impacto econômico, social e ambiental provocado pela cultura cafeeira no norte do Paraná e, em especial, ao município de Ibiporã.

JUSTIFICATIVA E BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Percebeu-se que os conteúdos de História e de Geografia deveriam se tornar mais significativos e serem trabalhados de forma mais instigante com os alunos, por meio de situações que problematizassem os diferentes espaços geográficos e os fatos históricos. Assim, eles poderiam identificar as relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e coletivas, permitindo o reconhecimento de costumes, de valores e de crenças em suas atitudes e hábitos cotidianos, assim como nas organizações das sociedades, identificando também comportamentos, visões de mundo, características do cotidiano, modos de vida, entre outros. Nesta perspectiva, o museu assume um lugar de espaço educativo e as práticas devem ser vistas de maneira significativa. Segundo Fronza Martins, “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. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa”. Deste modo, o presente projeto buscou realizar um trabalho interdisciplinar e contextualizado que garantisse a maior participação do

aluno na construção do seu conhecimento. Percebeu-se, então a importância da lavoura cafeeira para a região norte do Paraná e em especial para o município de Ibiporã. Além disso, conseguiu-se refletir sobre o impacto econômico, social e ambiental provocado pela cultura cafeeira, contribuindo significativamente com a formação da consciência histórica.

RESULTADOS

Sabendo que os museus desempenham um papel fundamental na construção de ideologias e identidades, que são locais de pesquisa e de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a relação entre museu e escola. Os alunos tiveram acesso à exposição permanente do Museu do Café e assistiram ao vídeo “Contos e Causos”, os quais contribuíram de forma significativa para a aquisição de conhecimentos, uma vez que os museus se constituem em lugar de memória, de pesquisa e de cidadania. Este espaço nos ajuda a compreender o legado cultural de Ibiporã, reconhecendo a importância da lavoura cafeeira para o desenvolvimento da cultura e da economia do município. Além disso, promoveu-se a interação entre os alunos, docentes e diversas fontes históricas.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso, em sua totalidade, contribuiu significativamente para o desenvolvimento da atividade proposta, uma vez que percebemos a relevância do museu como espaço de memória e como um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. *Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História*. In. Revista de História Regional: Ponta Grossa, UEPG, 2001.

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. *Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte*.

PARANÁ, SECRETARIA DE Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná: História*. Curitiba: SEED, 2006.

PINSKI, Jaime. BASSANZI, Carla. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: Karnal, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

RÜSEN, Jörn. *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*, Argentina, n 7. out. 1992.

_____. El libro texto ideal: reflexiones entorno a los médios para guiar las clases de historia. *Revista Nuevas Fronteras de la Historia*. Barcelona: Graó, Íber, n. 12, año 4, abr. 1997.

_____. *Razão histórica: Teoria da História*. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. *A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, N 67, p. 297-308, set/dez 2005

STOLCKE, Verena. *Cafecultura- homens, mulheres e capital (1850-1980)*. São Paulo: Brasiliense, 1986

A IMAGEM ICONOGRÁFICA: A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edenilce Pivetta Fernandes

Vera Maria Naumes

Contato: pivettafer@yahoo.com.br.doc

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Presidente Kennedy

SUJEITOS

Alunos do 7º ano; Rolândia/Pr.

INTRODUÇÃO

Este documento é um relato do Projeto de Intervenção Pedagógica “A Imagem Iconográfica: A fotografia como documento histórico”, desenvolvido no II Curso Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, coordenado pelas professoras Sílvia Conceição Loguin Motta e Ângela Maria de Sousa Lima. A atividade pedagógica foi desenvolvida em aulas de Geografia, ministradas pela professora Vera Maria Naumes, com o apoio da também professora Edenilce Pivetta Fernandes, ambas do Colégio Estadual Presidente Kennedy, Rolândia/PR, no segundo semestre de 2012, com alunos de uma turma do 7º ano/vespertino. Esse trabalho enfatizou a fotografia e o homem, sendo o primeiro utilizado como um documento histórico e o segundo como um relator da história na formação do município e da sua percepção antropológica de espaço geográfico, impulsionado pelas necessidades que surgem ao longo do tempo.

OBJETIVO GERAL

O Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola tem por objetivo mostrar a importância do uso da imagem (foto) como fonte de estudo, permitindo registrar e conhecer detalhes da micro história de seu espaço geográfico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ter acesso a imagens (fotos) antigas do município em visita ao Museu Municipal de Rolândia; compreender a importância do registro e da catalogação das imagens; criar legendas de fotografias e expor em painel; perceber, por meio de análise de fontes imagéticas, o que o homem altera no o espaço geográfico onde vive, de acordo com suas necessidades ao longo do tempo.

JUSTIFICATIVA

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná sugerem uma metodologia de História que parta da visão local para a compreensão do global. Assim sendo, esta

análise de imagens poderá tornar visível e compreensível a influência humana no seu meio, contando as transformações de uma região, marcando a formação da consciência histórica do homem e seu poder de transformar o mundo, pois como assinala Marc Bloch: “se você quiser fazer história universal, faça a história do lugar onde vive”. (CARVALHO, 2007, p.98). O estudo pode contribuir para a formação da identidade social das propostas educacionais para o ensino de História e Geografia do Paraná, situando a relação entre os conteúdos micro e o macro, refletindo com o educando, sua ação e seu papel na sua localidade; estudar o passado, relacionando-o com o presente e estabelecendo relações com a região, o estado e o país, oportunizando a construção do pensamento histórico e geográfico na realidade que está inserido. Tem-se ainda o potencial didático-pedagógico de estudar a iconografia da história e da geografia local e a importância de registrar e preservar o cotidiano, pois o mesmo encontra-se na possibilidade de aquisição de conhecimentos, fundamental para a criticidade do educando, ao instigar suas reflexões sobre o período que estas foram produzidas. O trabalho, nessa perspectiva, deve também incentivar o aluno a refletir a respeito da recuperação e preservação histórica e geográfica de sua cidade e região. A linguagem e o aprofundamento das questões propostas serão planejados e desenvolvidos para os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com a perspectiva de ampliação para 2013 para outras séries.

BREVE EMBASAMENTO TEÓRICO

Ao investigar a importância do uso da imagem, percebemos a variedade de temas e problemas formulados a partir da leitura de imagens. Cabe salientar que imagens visuais, assim como qualquer fonte histórica e geográfica em geral, não são completas nem definitivas. Toda fonte imagética, deve ser objeto de questionamento e problematização como qualquer outra fonte. Erros podem ser cometidos durante interpretações das imagens, como empregar alguns valores de nossa época ao analisar imagens do passado; criar significados com objetivo de localizar uma imagem no seu tempo e até adaptar fatos históricos a imagem. Como professores, temos que ter consciência que muito além da primeira leitura imagética, exige-se a interpretação. É importante, para nós professores, sempre estarmos conscientes de que um documento ao ser observado inicialmente pode nos mostrar algo, porém, cabe observar o que está escrito nas entrelinhas, atentando para qual foi a função desse documento, com que finalidade, por quem foi elaborado. E lembrar, sempre, que o material pode ter função objetiva e subjetiva. Muitas vezes o fotógrafo, desenhista, cartunista, entre outros, registrou um fato com uma intenção e, às vezes, apenas procurou agradar aqueles que estavam sendo fotografados ou que contrataram o serviço. Com frequência, nos apegamos a documentos escritos, na busca de uma verdade em “preto no branco” e esquecemos que tudo que nos cerca está ligado a muitas imagens. Nossas memórias são, em grande parte, ligadas às imagens. Nossos desejos futuros estão codificadas por imagens. As imagens estão no universo mental dos seres. Tais ideias são comentadas por Sandra Pesavento - Para ela, discutir as novas relações entre a história e a imagem, cabe

começar por alguns lugares-comuns, tais como o fato incontestável de que vivemos em um mundo perpassado por imagens, cercados e dominados por elas (PESAVENTO, 2008, p.17). A universalização da imagem ocupa em nosso olhar mais espaço do que a escrita. Fotografias, filmes, televisão, *internet* e muitas outras manifestações possíveis estão ligadas ao nosso cotidiano. E cada vez mais está ocupando espaço, com celulares, *ipod*, *tablet*, e outros. São as imagens do passado que podem trazer indícios de um contexto social e cultural de um povo. Quando visualizamos um registro fotográfico de memórias não só estamos vendo, mas, também estamos lendo as imagens e fazendo uma tomada de tempo histórico e, muitas vezes, analisando contexto social muito distinto. Com o objetivo de levar o discente a se interessar pela História, é necessário que este entenda qual é o sentido do saber histórico. Não basta apenas dizer que esteja situado no saber em que vive e que ele vai estabelecer relações entre os vários conteúdos apresentados no decorrer do ano. Portanto, se faz necessário, fazer com que o educando se sinta realmente parte integrante da história e que é um protagonista da história. Porém, é com a micro-história, valorizada como conteúdo, que traz significado ao aprendizado. O ensino de História local apresenta-se como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre educador, educando e sociedade, e o meio em que vivem e atuam. O local é o primeiro espaço de atuação do homem e o ensino da História local necessita dar essa oportunidade as reflexões permanentes acerca das ações dos que ali vivem como sujeitos históricos e cidadãos. Uma vez que tudo isso tenha sido explanado, o tema do nosso projeto e desenvolvimento busca mostrar a importância do uso da imagem (foto) como fonte de estudo, permitindo registrar e conhecer detalhes da fundação de Rolândia até nossos dias. Com a finalidade de contribuir para a formação da identidade social e também ir de encontro com as propostas educacionais para o ensino de História e Geografia do Paraná, situando a relação entre o contexto micro e o macro, existe também a intenção de oportunizar a construção do pensamento histórico crítico na realidade a qual o educando está inserido.

RESULTADOS

Foi apresentada a proposta do trabalho para uma turma do 7º ano, do período vespertino, do Colégio Estadual Presidente Kennedy, e os mesmos ficaram muito entusiasmados. Para a apresentação do tema a ser trabalhado, foi utilizado uma apresentação de slides em ppt, na TV *pendrive*, contendo fotos antigas da formação de Rolândia e fotos recentes dos mesmos locais. Naturalmente, ocorreram comparações entre estas fotos e os alunos começaram a perceber o homem como um agente modificador do espaço geográfico, impulsionado pelas necessidades surgidas ao longo do tempo. Foi solicitado aos alunos que realizassem pesquisas em acervos de fotos de família, em livros, revistas e *internet* de imagem da cidade (ruas, casas, igrejas, prédios, construções públicas e outros) para realizar novas comparações. Caso tivessem uma foto antiga, poderiam tirar fotos atuais de locais, pois vários alunos informaram que

possuíam máquinas fotográficas e celulares. Porém, o resultado dessa pesquisa não foi tão satisfatório. Necessitou-se, e como já estava programada, uma visita ao Museu Municipal de Rolândia/PR. Nesta, eles tiveram acesso a inúmeras imagens e objetos antigos que relatam à história da nossa cidade. Ainda foi possível visitar alguns locais, pontos históricos, nas proximidades do museu. Posteriormente, estava planejada a inserção no laboratório de informática para a realização das pesquisas de fotografias do município publicadas na internet, mas devido a problemas técnicos e dificuldade de acesso a internet foi cancelada. Então, foram fornecidas figuras impressas de fotografias para os alunos que não tinham conseguido material para a confecção de um painel. Para cada fotografia foi elaborada uma legenda, informando o local apresentado, os autores das fotos e a data. Foi ressaltada a importância que a legenda deve ter em relatar os direitos autorais das fotografias. A montagem final do painel ocorreu de forma coletiva. Após essa atividade, nas aulas de Geografia, percebeu-se uma atenção maior dos alunos para as legendas das figuras que ilustram o livro didático.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

A palestra com o Tema “Memória, Patrimônio Cultural e Educação”, realizada pela Profa. Dra. Ana Maria Chiarotti Almeida e PELA Profa. Dra. Ana Cleide Chiarotti Cesário, contribuíram muito para a realização e inspiração no desenvolvimento deste projeto com os alunos.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

RAMOS, Alcides Freire; PATRIOTA, Rosângela; PESAVENTO, Sandra (org). *Imagens na História*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHWENGBER, Claudia Portellinha. *Aspectos Históricos de Rolândia*. WA Ricieri. 2003.

PESENTI, Álvaro. *De política e outras Histórias*. Editoração Eletrônica: Mart's Designer, 2000.

VILLANUEVA, Orion. *Rolândia terra depioneiros*. Londrina: Gráfica Ipê, 1974.

VISITA AO MUSEU HISTÓRICO PADRE CARLOS WEISS

*Geni Zafalon de Gourveia
Magda Simone Guttler Freitas
Maria Helena Bolonbezi*

INTRODUÇÃO

Esta prática de ensino foi realizada no Colégio Estadual Vicente Rijo, junto aos alunos do Ensino Médio, com as turmas do 1º A, 3º G e 3º H.

OBJETIVO

Realizar um estudo sobre a formação do município de Londrina, por meio de estudos exploratórios acerca do potencial educativo do museu e de suas exposições para as disciplinas de Arte, História, Ciências e Língua Portuguesa. Assim, buscou-se despertar no aluno o interesse pela educação patrimonial, memorial e a importância da preservação do meio cultural.

CONTEXTUALIZANDO A PROPOSTA

Sabendo-se que os museus são locais com grande potencial educativo, onde é possível ter contato com obras de arte originais, além de uma verdadeira noção do que é patrimônio histórico e cultural, foi proposta uma visita ao Museu Histórico de Londrina Pe. Carlos Weiss, visita à exposição permanente “histórica” e à exposição temporária “cuidar, curar e lembrar” que objetiva apresentar informações sobre a saúde. Após a visita às referidas exposições, ainda no museu, os alunos do 3º ano participaram da oficina sobre “entrevista” e os alunos do 1º ano participaram da oficina “construção de maquetes” com instrutores e alunos estagiários de História que atendem no Museu. Na escola, os alunos do 3º ano, desenvolveram trabalhos em equipes com temas sobre o patrimônio histórico e cultural, utilizando-se de entrevistas na disciplina de Língua Portuguesa e os que tratam sobre saúde foram abordados em Biologia através de pesquisas, entrevistas, painéis e também materiais fornecidos pela Exposição temporária do Museu “Cuidar, Curar e Lembrar”. Os alunos do 1º ano produziram crônicas sobre a cidade de Londrina e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, nosso projeto cumpriu a meta de resgatar a história de Londrina por meio de um trabalho sócioeducativo a partir da história da instituição e de seu acervo, que está diretamente relacionada à constituição histórica desse município.

CONSIDERAÇÕES E RESULTADOS

Os trabalhos foram expostos no Dia Cultural promovido pelo colégio, no dia 23 de novembro de 2012. É importante lembrar que antes da visita ao Museu com os alunos, os professores envolvidos visitaram o espaço, delimitaram o trabalho a ser desenvolvido e agendaram a visita. Ainda na escola, explicamos aos alunos o

objetivo da visita ao Museu, as regras a serem seguidas, a importância das oficinas e o compromisso na conclusão dos trabalhos. Durante a visita fomos bem recebidos pelos funcionários do Museu e alguns alunos/monitores da UEL do curso de História que explicaram a história do município de acordo com o acervo histórico exposto. Após a visita, retomamos em sala de aula o que foi visto e discutido durante o passeio, dividimos os alunos em grupos e selecionamos os seguintes temas: Café, Esporte, Expedicionários, Evolução das Máquinas e Saúde em Londrina; e iniciamos as atividades com pesquisas, entrevistas e ilustrações sobre os temas escolhidos. Desenvolvemos atividades de produção textual, nos gêneros Artigo de Opinião e Crônicas, sobre a cidade onde moramos, realizamos ilustrações e selecionamos imagens para serem expostas. No término de nossas atividades os alunos produziram painéis divulgando as suas pesquisas e materiais coletados durante o dia Cultural na escola.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

Em síntese, o curso de formação continuada de professores, promovido pelo Prodocência, realizado em 2012, foi de fundamental importância para a concretização dessa atividade no colégio, uma vez que nos incentivou a convidar os alunos para fazer uma visita ao museu histórico e conhecer com mais profundidade a formação e o desenvolvimento de nosso município.

REFERÊNCIAS

CAZELLI, S.; MARANDINO, M.; STUDART, D. *Educação e Comunicação em Museus de Ciência: aspectos históricos, pesquisa e prática*. In: *Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p. 83-106.

CHAGAS, I. *Aprendizagem não-formal/formal das ciências: relação entre museus de ciências e as escolas*. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 3, n. 1, 1993. p. 51-59.

GASPAR, A. *Museus e Centros de Ciências – Conceituação e Proposta de um Referencial Teórico*. Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, FE/USP, São Paulo, 1993.

MARANDINO, M.: *A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005.

DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA DOBRADURA

Ernesto Volpato Junior
Karina Fogaça Sanches
Micheli Lopes Ramires Bravo
Thais Cunha Ceccatto

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Prof.^a Maria Cintra de Alcântara

SUJEITOS

Alunos do Ensino Fundamental 6º anos, que frequentam sala de recursos multifuncional no contraturno.

OBJETIVOS

Promover um trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Matemática; reconhecer, através das dobraduras, os conceitos trabalhados nas aulas de Geometria e Artes; estimular a coordenação motora, a concentração, a organização espacial, o uso da régua, a noção de medidas e a criatividade.

JUSTIFICATIVA

Através dos temas abordados no curso do Prodocência e das necessidades que temos percebido entre os alunos que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem, procuramos apresentar um trabalho interdisciplinar, visando estimular entre eles, através da manipulação de papéis, régua, da colagem do recorte, a construção de origamis, tendo em vista uma proposta de intervenção concreta e significativa.

BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Ferraz (2014), “[...] a arte da dobradura desenvolve sem que possamos perceber inúmeras habilidades como: memória, concentração, psicomotricidade fina, habilidades sociais, criatividade, entre outras”. Crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem necessitam de um trabalho que ajude a desenvolver e aumentar sua confiança, assim passam a acreditar na sua capacidade. Nos, enquanto professores, encontramos-nos diante de um grande desafio, pois há necessidade de se trabalhar com materiais manipuláveis que interfiram na zona de desenvolvimento proximal para que a aprendizagem aconteça e ganhe significado Ferraz (HERNANDEZ, 1998).

ALGUNS RESULTADOS



CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

O curso nos possibilitou o reconhecimento das diferentes abordagens do tema “inclusão”, percebendo que esta não se limita às crianças com Necessidades Educacionais Especiais, mas também aos grupos sociais como os povos indígenas, negros, sertanejos, pessoas como nós, que em muitas ocasiões sentem a necessidade de aceitação, ou seja, a necessidade de sentir-se “incluído” em um grupo, para expressar suas ideias e compartilhar suas potencialidades e aflições.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, B. *A representação social do origami, na área da saúde mental, como instrumento terapêutico*. 2014. Disponível em <http://www.ferrazorigami.com.br/?p=58>. Acesso em 30 de janeiro de 2014.

HERNÁNDEZ, P.; SANTANA, L. *Educación de La personalidad: El Papel de Profesor*, Barcelona, Oikos-tau, S.A., 1998.

MÍDIA E CINEMA: USANDO FILMES PARA INTRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

*Dulcinéia Zamberlan
Elaine Lonardoni de Paula
Fernanda Assis de Almeida
Kelly Fernanda da Silva
Regina Solângela Zamberlan*

INSTITUIÇÃO

Escola Municipal “Maria Teixeira Georg”.

SUJEITOS

Alunos do Ensino Fundamental - 4º Ano.

OBJETIVOS

Identificar algumas partes das plantas, relacionando-as às funções que exercem; explicar como ocorre o processo de polinização de acordo com o filme “Bee Movie”; relacionar a reprodução à continuidade da existência das plantas presente no filme “Bee Movie”.

JUSTIFICATIVA

O transporte do grão de pólen da parte masculina para a parte feminina da flor é chamado de polinização. A polinização é realizada principalmente pelos insetos e pelos pássaros que se alimentam nas flores. Enquanto se alimentam, um pouco de pólen fica grudado no corpo dos insetos e dos pássaros. Quando esses animais visitam outra flor, o pólen pode cair sobre ela e chegar até a parte feminina, acontecendo a polinização. A abelha é uma grande agente polinizadora. Depois de visitar muitas flores, a abelha pode ficar com o corpo tão cheio de pólen que até parecerá outro bicho. Já tem pólen no corpo, nas patas e até nos olhos e antenas. No filme “BEE MOVIE” é possível observar todo esse processo e ainda de uma maneira lúdica a organização da colmeia. Isso pode abrir espaço para outras discussões sobre este e outros conteúdos, como também a importância e respeito pelo meio ambiente.

ALGUNS RESULTADOS



CONCLUSÕES

Podemos destacar algumas dicas importantes com referência ao uso de filmes na sala de aula encontradas em um artigo da revista “Nova Escola”: lá percebemos que “o professor deve saber o que deseja, o que pretende extrair da obra, as conexões que existem entre o filme e suas aulas e as possibilidades de paralelo entre materiais didáticos de outra natureza”, como conta João Luís de Almeida Machado, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e autor de livros sobre o tema. Isso requer planejamento e pesquisa antecipados, tanto como clareza do que será feito depois (que tipo de produção pedir aos alunos, quais reflexões estimular e como será a avaliação). É recomendável também selecionar materiais de apoio, como links sobre o filme na *internet* e textos de jornais e revistas. “Toda essa preparação garante a segurança para as intervenções que serão feitas com os alunos e para avaliar se aquele é o filme mais indicado”, explica Almeida Machado. A escolha da obra precisa levar em conta as capacidades dos alunos, a faixa etária e os conteúdos apresentados. É óbvio que violência gratuita e nudez não são adequadas. A classificação indicativa (que fica impressa na capa de todos os DVDs e está nos cartazes do cinema) ajuda, mas é fundamental que o professor veja o filme antes. “Somente ele será capaz de julgar a adequação, levando em conta a idade, mas também fatores de ordem social, cultural, econômica e religiosa da turma”, ressalta Napolitano.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO

A partir da aula “Mídia e Cinema”, ministrada pelo Prof. Dr. José Julio Nunes Ferreira, do Curso de Ciências Sociais, percebemos que existe uma vasta gama de possibilidades no uso dos recursos da mídia, que podem nos auxiliar na introdução de conteúdos, bem como para ilustrar as aulas, abrindo discussões mais amplas acerca de diversos temas, inclusive sobre este tema, que seria então trabalhado no 4º ano na disciplina de Ciências.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O. de S. *Registrando Descobertas: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2.005. p.38.

CRUZ, J. *Projeto Pitangüá*. Ciências 2. São Paulo: Moderna. 2.002. p. 61 – 63.

Bee Movie. A história de uma abelha. Simon J. Smith. 2007.

MACHADO, João Luiz de Almeida. *Na sala de aula com a 7ª Arte*. Editora Intersubjetiva

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. Editora Contexto.

Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/cinema-escola-filmes-tecnologia-audiovisual-556044.shtml?page=4>. Acesso em jun 2013.

OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATENDER A DIVERSIDADE

Ariane de Paula Ferreira

Cristiane Vieira

Vânia Mara Loução

Contato: aridepaula@seed.pr.gov.br

INSTITUIÇÃO

Colégio Estadual Polivalente - Londrina - PR.

SUJEITOS

As atividades de formação continuada foram desenvolvidas com alunos, pais, professores e funcionários da escola.

OBJETIVOS

Oportunizar momentos de reflexão acerca do tema diversidade; propiciar momentos de interação com a comunidade escolar; criar um sentimento de maior pertencimento e valorização da escola pública.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No Colégio Estadual Polivalente, desde 2010, há uma preocupação com a formação continuada de seu quadro docente, principalmente com temas atuais como diversidade e a inclusão. O colégio oferta Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional na modalidade integrada e subsequente. A partir de 2010, o colégio contou com o apoio do projeto LENPES Fase II - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia e do Projeto Prodocência, recebendo palestras/oficinas de licenciandos e de docentes do Departamento de Ciências Sociais da UEL, de outros cursos da universidade e de demais convidados pela comunidade escolar. A direção do colégio, em comum acordo, apoiou a equipe pedagógica para realização das atividades. Foram ofertadas oficinas e cursos de formação continuada ao longo do ano letivo em momentos oportunos, como nas semanas e reuniões pedagógicas, nas semanas culturais e nas oficinas de escola de pais com a comunidade escolar, no período noturno. Os temas trabalhados foram diversos como: drogas, violência, desigualdade social, inclusão, diversidade, metodologias, diferentes didáticas, etc. Ressaltamos que essa formação continuada foi aberta ao diálogo, pois os temas foram escolhidos de acordo com a realidade e necessidade da escola.

RESULTADOS

A formação continuada é um momento muito importante de reflexão sobre o trabalho docente. Percebemos que houve uma melhora no grupo de professores, que adquiriu novos conhecimentos teóricos, ao mesmo tempo em que propiciou a troca de

experiências acerca do tema diversidade, fortalecendo os vínculos entre os membros da equipe pedagógica. Aos alunos e à comunidade escolar, foi uma oportunidade maior de reflexão e interação. Mas há uma problemática que ocorre nas escolas estaduais da rede pública, quanto ao quadro de docentes que se renova a cada ano, devido ao contrato temporário. Por este motivo, a cada início de ano letivo, há uma necessidade de retornar a etapa inicial de formação continuada dos professores.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINA DE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA

Nathaly Desirré Andreoli Chiari¹

Paula da Costa Van-Dal²

Silmara Sartoreto de Oliveira³

Introdução

O tema sexualidade começou a ser abordado nos anos vinte e trinta do século XX, onde a maior preocupação da escola estava relacionada com a vida sexual dos alunos. Sendo que esse tema sempre foi abordado com extrema dificuldade, tanto pela sociedade quanto pelos professores. A escola, neste contexto, pode se mostrar um ambiente tanto liberal quanto conservador, dificultando abordagens de temas desta natureza. No entanto, nos anos de 1960 movimentos GLSs (Gays, Lésbicas e Travestis) tomou força no sentido de contrapor o governo ditatorial e os preconceitos éticos e raciais preconizados na época, produzindo discussões sobre o que a escola deveria ou não ensinar sobre o tema (CÉSAR, 2010). O tema gênero e sexualidade foram surgindo nas escolas a partir da compreensão histórica e social do indivíduo, onde existe um padrão de conduta e de comportamentos diferenciados para homens e mulheres ditados pela sociedade. E, os movimentos feministas com cunho político, também, deram força a todas essas discussões (SILVEIRA, 2010).

A mesma Autora acima citada, ainda defende que além da família, o professor tem um papel importantíssimo na educação entre meninos e meninas. Por isso, deve ter acesso a informações atuais e que impeçam ações de preconceitos, sexismo e racismo, proporcionando então uma educação de qualidade a todos. Para que possamos compreender melhor os passos trilhados nesta pesquisa, consideramos necessário inicialmente definir o conceito de gênero, dentre tantas definições encontradas na literatura. Vale ressaltar que a proposta é apresentar o conceito e ao mesmo tempo, nos tópicos a seguir, apontar o que mais se adequa a esta pesquisa. Para tanto, elucidamos que

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela UEL, Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Biologia. Contato: nathalyandreoli@hotmail.com

² Graduada em Ciências Biológicas pela UEL, Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Ciências e Biologia. Contato: paulavandal@hotmail.com

³ Profa. Adj. do Departamento de Biologia Geral, CCB/UEL, Coordenado do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores de Ciências e Biologia. Contato: silmara.sartoreto@gmail.com

este trabalho visa em um primeiro momento é passar aos alunos os conceitos trabalhados e as relações destes com o dia-a-dia. Buscando momentos de reflexões sobre homofobia e situações apresentadas no ambiente escolar.

Conceituando Gênero

De acordo com as diretrizes educacionais formuladas através dos movimentos feministas vivenciados no século XIX, o conceito gênero foi utilizado para definir o sexo biológico contrapondo os termos “sexo” e “diferença sexual”, distinguindo a dimensão biológica da dimensão sexual e, acentuando através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo (SCOTT, 1995 apud SILVEIRA, 2010). A diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou mulher. O sexo é atribuído ao biológico enquanto gênero e é uma construção social e histórica do indivíduo. A noção de gênero aponta para dimensões entre as relações sociais do feminino e do masculino (BRAGA, 2007 apud NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA, 2008).

Corroborando com as ideias de Henriques et al (2000), utilizaremos o termo gênero não se referindo somente a macho ou fêmea, mas de masculino e feminino, nas suas diversas dinâmicas. Gênero, portanto, remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos constituição de identidades, definições de papéis e funções sociais, construções e desconstruções de representações e imagens do indivíduo. Existe um padrão de conduta e de comportamentos diferenciados, que foram construídos social e historicamente, para meninos e meninas, homens e mulheres. Aos homens, cabe o papel de provedores de seus lares, agressivos, fortes. Às mulheres, o cuidado com o lar, com a reprodução, e com a educação de seus filhos e filhas. Esses padrões de comportamento pautam-se em argumentos biológicos que acabam por reproduzir desigualdades sociais relevantes entre os diferentes sexos (SILVEIRA, 2010).

Quanto à orientação sexual, esta se refere à direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico de cada indivíduo. De modo simples, pode-se afirmar que o desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto, pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades) (JESUS et al., 2006, apud HENRIQUES et al, 2007). Todas essas definições aparecem no plural para exemplificar que são inúmeras e dinâmicas suas formas de expressão e representação onde a orientação sexual passa a ser um conceito que, ao englobar e reconhecer como legítimo, um diversificado conjunto de

manifestações, sentimentos e práticas sociais, sexuais e afetivas. Essas práticas desestabilizam concepções heterocêntricas, naturalizantes e medicalizadas, que insistem em marcar o homossexualismo (HENRIQUES et al, 2007).

Portanto, o termo orientação sexual surgiu para substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, reproduzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social (HENRIQUES et al, 2007). Da mesma forma que não existe uma relação direta e única entre anatomia e gênero, também não existe entre gênero, identidade sexual e orientação sexual (NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA, 2008).

Neste sentido, o termo identidade de gênero surge para dar referência à maneira como alguém se sente e se apresenta para si e para os demais como masculino ou feminino, ou ainda uma mescla de ambos, independente tanto do sexo biológico quanto da orientação sexual (NOGUEIRA, FELIPE & TERUYA, 2008). O binarismo dificulta a compreensão de que, embora identidade de gênero se relacione com orientação sexual, dela se diferencia. A pluralidade, a multiplicidade e a dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais são próprias dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades contemporâneas e, também por isso, devem ser tratadas como direito de todas as pessoas independente da sua opção ou predileção comportamental e sexual (HENRIQUES et al, 2007).

Definido o conceito de gênero proposto para o referencial desta pesquisa, considera-se importante apresentar no tópico a seguir, como as diretrizes curriculares preconizam a didática deste tema na educação básica.

Gênero, sexualidade e homofobia: o que apontam as diretrizes curriculares educacionais

De acordo com as diretrizes curriculares apresentadas pela SEED (Secretaria de Estado da Educação do Paraná), a disciplina de ciências deve trabalhar temas com impacto social, onde se inclui sexualidade. Sobre o tema gênero, conceituado neste trabalho, as diretrizes não tomam nenhum posicionamento específico e pontual, ou seja, os professores podem ou não trabalhar esse tema de acordo com suas próprias experiências e necessidades em sala de aula. As diretrizes fomentam que no processo de ensino-aprendizagem, a construção de conceitos pelo estudante não difere, em nenhum aspecto,

do desenvolvimento de conceitos não sistematizados que traz de sua vida cotidiana. Esses conceitos são construídos de acordo com a soma de certas conexões associativas formadas pela memória. É considerado mais que um simples hábito mental, é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário (PARANÁ, 2010).

O governo estadual possui vários programas que potencializam essas discussões. Existe um núcleo de gênero e diversidade sexual que disponibiliza um caderno contendo todos os dados necessários para uma efetiva transmissão de conhecimentos, sugerindo inclusive a maior participação dos pais e familiares na abordagem desse assunto e que está disponível aos professores da educação básica (DIGIOVANNI, 2009). É comum entre os profissionais da área educacional um posicionamento de neutralidade sobre o tema. E isso pode ser justificado pela falta de conhecimento, por fatores sociais ou por esse tema ter o poder de influenciar na vida dos alunos causando um desconforto por parte dos professores em abordar assuntos relacionados.

No entanto, de acordo com Louro (1997) é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz.

A escola ao mesmo tempo é um local onde o conhecimento é disseminado, também pode ser produtora de desigualdades sociais. Nesse sentido, Furlani (2007) afirma que em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes transformando a diferença do outro em desigualdade social. A Educação, a Pedagogia e o Currículo devem ser considerados campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de significados e da hegemonia cultural (FURLANI, 2007).

O governo federal também expõe as suas proposições para melhorar a inserção desse tema nas escolas, do mesmo modo que o Governo do Estado do Paraná, através da distribuição de cadernos informativos. Os temas abordados são gênero, sexualidade e diversidade sexual, também voltado para educadores e gestores educacionais. Estes são analisados do ponto de vista da inclusão social e da sustentabilidade por meio de uma educação de qualidade a todos. Para isso, pressupõe que: i) a qualidade só é possível se houver equidade – isto é, se a escola atender a todos na medida em que cada um precisa; e ii) todas as pessoas têm direito de retornar à escola ao longo de sua vida, seja para complementar

a Educação Básica, seja para alcançar níveis de escolaridade mais elevados ou melhorar sua formação profissional (HENRIQUES et al, 2007).

Esses cadernos informativos permitem ao Governo Federal um movimento de enraizamento e o aprofundamento teórico sobre as políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades na educação, em direção a uma sociedade menos desigual, mais compassiva e solidária (HENRIQUES et al, 2007). Além das diretrizes curriculares, no tópico abaixo, consideramos importante apresentar ao leitor a relação estabelecida entre gênero e a disciplina de ciências, na qual o professor generalista também deverá abordar nas suas aulas no ensino fundamental das séries iniciais.

Gênero e Ensino de Ciências: de que estamos falando

Mesmo não sendo uma exclusividade dos Cursos de Ciências Biológicas o aprofundamento sobre esse tema, sabe-se que é competência desta área abordar conceitos relacionados, tais como Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs). A delimitação entre esses conteúdos e um discurso moralizante em relação ao sexo não se mostra ao longo da carreira docente uma tarefa tão fácil quanto parece, ainda mais perante crianças e adolescentes (SOUZA & DINIS, 2010). Esse assunto deve ser abordado por profissionais especializados, e que tenham o mínimo de informação para não cometer erros conceituais comuns. Pois, o tema gênero surge nas aulas de forma espontânea principalmente nas aulas de ciências, portanto o docente deve estar adequadamente preparado.

Gênero, diversidade e homofobia ainda enfrenta tabu religioso, o que deve ser tratado com extrema cautela dentro da sala de aula. Mesmo que a escola não seja considerada um local para profetizar religiões, é um ambiente de respeito com as diferenças. Além de considerar que as informações não são encontradas exclusivamente nestes contextos. Os alunos tem acesso a varias fontes e as famílias não são homogêneas para assim defenderem somente um determinado ponto de vista. Por isso, o professor deve agir com muita cautela e neutralidade na discussão sobre o tema.

Por fim, convém ressaltar que a escola tem duas grandes tarefas: a alfabetização científica e a socialização das crianças e dos adolescentes. As políticas de promoção da diversidade sexual e da equidade de gênero não são políticas para minorias nas escolas. Em outras palavras, elas não são feitas apenas para os meninos afeminados ou mais sensíveis, para as meninas que gostam de outras meninas, para os meninos e as meninas que optam por modos transexuais. Existe uma vinculação clara entre o respeito à diferença sexual e de gênero e a qualidade na aprendizagem escolar, pois políticas de equidade

promovem um ambiente escolar mais sadio para todos e todas, diminuindo preconceitos e situações de baixa autoestima que potencialmente podem afetar qualquer aluno, pois temos atributos pessoais que podem nos tornar alvo de estigma, gerando tensão social, que diminui as chances de rendimento escolar (SEFFNER, 2011). Seguindo esses pressupostos, o presente trabalho buscou avaliar a prática pedagógica com alunos do segundo ano do ensino médio sobre conceitos sobre gênero, sexualidade, diversidade e homofobia no ambiente escolar.

Precursor Metodológico

Aula foi ministrada em um “Ciclo de Palestras” proposto aos alunos de graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) como uma atividade da disciplina Metodologia e Prática de Ensino em Biologia (6 EST205) e ocorreu nas dependências da mesma universidade, tendo duração de 50 minutos. Os alunos que participaram deste ciclo cursavam o 2º ano do Ensino Médio em um colégio estadual da cidade de Londrina (PR). Uma apresentação em multimídia serviu de apoio para as discussões propostas e coube aos ministrantes conduzi-las. Ainda na apresentação foi possível notar uma mudança no comportamento dos alunos, estavam mais atentos ao assunto, participativos e demonstrando interesse; talvez isso tenha acontecido pela mudança de ambiente, estar no espaço da universidade pode ter dado um peso maior e exigido maior comprometimento com a atividade.

Os temas propostos foram bem aceitos pelos alunos e geraram discussões efetivas. A identificação inicial a respeito da diferença entre sexo biológico e orientação sexual foi menos conturbada e os conceitos facilmente identificados e aceitos pelos alunos. Porém, quando o conceito de sexualidade foi inserido na aula, houve maior resistência. Alguns alunos fizeram comentários preconceituosos e até mesmo distorceram aquilo que estava sendo passado. Por exemplo, quando a questão de transexualidade e travestilidade foi abordada um aluno comentou “então se eu me sentir bem matando uma pessoa não tem problema” assemelhando ao fato de um homem travestir-se de mulher. Ainda sobre isso, um aluno alegou ter “uma explicação científica” para provar que um homem, mesmo após a cirurgia de mudança de sexo seria homossexual ao se relacionar com homens alegando “vocês estão erradas” para as ministrantes da palestra e não aceitando o ponto de vista exposto ali. Questões que versavam sobre indivíduos hermafroditas foram levantadas pelos alunos e discutidas, mesmo não fazendo parte dos conteúdos propostos pela oficina. Mostrando

que ao preparar uma oficina como esta é importante estar a parte de diversos assuntos que possam permeá-la, evitando surpresas.

Considerações Finais

Após a realização da atividade e posterior reflexão sobre o seu desenrolar, foi possível observar as mudanças de comportamento dos alunos diante da nova estrutura de aula: realizada em um espaço extra-escolar, com conteúdo diferente daqueles rotineiros e que estão acostumados a ter contato. Foi importante também expor que a biologia está inserida em diversos assuntos cotidianos, que não é algo inatingível, mostrando que ciência faz parte da vida das pessoas.

Referências

BRAGA, E. M. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). *Infância e práticas educativas*. Maringá – Pr. EDUEM. 2007. Apud Nogueira J. K. et al, *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*, 2008.

CÉSAR, M. R. A. Gênero, sexualidade e educação. In: *Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná*. 2010. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_genero_diversidade.pdf. Acesso em 17/08/2012.

DIGIOVANNI, A. M. P. A sexualidade na rede estadual de ensino. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. *Sexualidade / Secretaria de Estado da Educação*. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. – Curitiba : SEED – Pr., 2009. - 216 p. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/sexualidade.pdf. Acesso em 17/08/2012.

FURLANI, J. Gêneros e sexualidades no discurso religioso – um exercício (dês) construtivo para Educação Sexual. 2007. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/55489362/Generos-e-Sexual-Ida-Des-Jimena-Furlani>. Acesso em 17/08/2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159p. Apud OLIVEIRA, S. S.; *Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço – Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2008, 204 p.*

HENRIQUES, R. et al, Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno Secad, Ministério da Educação, 2007. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>. Acesso em 17/08/2012.

HENRIQUES, R. et al, Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno Secad, Ministério da Educação, 2007. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>. Acesso em 17/08/2012.

JESUS, B. de et. al. Diversidade Sexual na Escola: uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. São Paulo: Ecos, Corsa, 2006, p. 46 apud HENRIQUES, R. et al, Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Caderno Secad, Ministério da Educação, 2007. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015505.pdf>. Acesso em 17/08/2012.

LOURO, L. G. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes 1997, apud NOGUEIRA, J. K. ; FELIPE, D. A. & TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar, 2008 p. 3 a 6. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em 18/05/12.

NOGUEIRA, J. K. ; FELIPE, D. A. & TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar (2008). Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em 18/05/12.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2010. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_cien.pdf. Acesso em 17/08/2012.

RODRIGUES, E., ROSIN, S. M. (orgs). Infância e práticas educativas. Maringá – Pr. EDUEM. 2007, apud NOGUEIRA, J. K. ; FELIPE, D. A. & TERUYA, T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar, 2008 p. 3 a 6. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST1/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf. Acesso em 18/05/12.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995, apud SILVEIRA, V. T. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010 p.8. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_genero_diversidade.pdf. Acesso em 17/08/2012.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2011, vol.19, n.2 [cited 2012-08-17], pp. 561-572. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=en&nrm=iso. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017>. Acesso em 17/08/2012.

SILVEIRA, V.T. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2010 p. 8 e 20 a 29. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_genero_diversidade.pdf. Acesso em 18/05/12.

SOUZA, L. C. A. & DINIS, N. F. Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação docente em biologia. *Pro-Posições* [online]. 2010, vol.21, n.3, pp. 119-134. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000300008&lng=en&nrm=iso. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072010000300008>. Acesso em 17/08/2012.

ANDREIA MARIA CAVAMINAMI LUGLE

Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília. Professora do Curso de Pedagogia/UEL

ANGELA MARIA DE SOUSA LIMA

Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professora do Curso de Ciências Sociais/UEL. Coordenadora do Prodocência.

ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA

Doutora em Educação pela UNICAMP/Campinas. Professora do Curso de Educação Física/UEL

ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais pela FCLAR/UNESP.

CARLOS ALBERTO ALBERTUNI

Doutor em Filosofia pela UNICAMP/Campinas. Professor do Curso de Filosofia/UEL

CÉLIA REGINA VITALIANO

Doutora em Educação pela UNESP. Professora do Curso de Pedagogia/UEL.

ENIO DE LORENA STANZANI

Doutorando em Educação para a Ciência pela UNESP/Bauru. Professor do Curso de Química/UEL.

FABIANE CRISTINA ALTINO

Doutora em Estudos da Linguagem pela UEL/Londrina. Professora do Curso de Letras/UEL. Coordenadora Adjunto do Prodocência.

HELENA ESTER MUNARI NICOLAU LOUREIRO

Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL). Professora do Curso de Música/UEL

JEANI DELGADO PASCHOAL MOURA

Doutora em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente. Professora do Curso de Geografia/UEL

LUZIA MITIKO SAITO TOMITA

Doutora em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo. Professora do Curso de Geografia/UEL

MARILENE CESÁRIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Curso de Educação Física/UEL

REGINA CÉLIA GUAPO PASQUINI

Doutora em Educação Matemática pela UBESP/Rio Claro-SP. Professora do Curso de Matemática/UEL

SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA

Doutora em Educação para a Ciência UNESP/Bauru. Professora do Curso de Ciências Biológicas/UEL