

**ORGANIZAÇÃO:**  
Marília Lopes de Campos e Lana Cláudia Fonseca de Souza

# OFICINAS *de* ENSINO

**III SEMANA PAULO FREIRE NA UFRRJ**

OFICINAS  
de  
ENSINO

III SEMANA PAULO FREIRE NA UFRRJ



# OFICINAS de ENSINO

III SEMANA PAULO FREIRE NA UFRRJ

## *Organização*

Marília Lopes de Campos e Lana Cláudia Fonseca de Souza

## *Autores*

- *Adriana Hoffmann Fernandes* · *Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos*
- *Aristóteles de Paula Berino* · *Maria Clara Lanari Barros*
- *Bruno Barçante Ladvocat* · *Marília Lopes de Campos*
- *Cintia Xisto da Fonseca* · *Mauro Guimarães*
- *Cristiane Cardoso* · *Monique de Oliveira Silva*
- *Dora Soraia Kindel* · *Olívia Chaves de Oliveira*
- *Gabriela Rizo* · *Patrícia Bastos de Azevedo*
- *Guilherme Henrique Almeida Pereira* · *Priscila Soares*
- *Katherina Coumendouros* · *Roberta Lobo*
- *Lígia Cristina Ferreira Machado* · *Sandra La Cava de Almeida Amado*

© EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Rodovia BR 465, Km 7, Centro - CEP 23890-000 - Seropédica, RJ  
UFRRJ/DPPG/EDUR/Pav. Central /sala 102  
Fone: (21) 2682-1210 ramal 3302 - FAX: (21) 2682-1201  
edur@ufrj.br  
www.ufrj.br/editora.htm

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Reitor: Prof. Ricardo Motta Miranda  
Vice-Reitor: Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Dantas Soares

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof<sup>a</sup>. Aurea Echevarria

Decana de Graduação: Prof<sup>a</sup>. Nidia Majerowicz

PRODOCÊNCIA UFRRJ  
Programa de Consolidação das Licenciaturas (CAPES-MEC)  
Um programa do Decanato de Graduação da UFRRJ  
Coordenação: Prof<sup>a</sup>. Gabriela Rizo e Prof<sup>a</sup>. Márcia Denise Pletsch

Capa, diagramação e projeto gráfico  
FOMENTAR COMÉRCIO E SERVIÇOS LTDA – ME  
fomentarltda@gmail.com

Revisão de Originais  
Marilza Mendes

370.7  
031

Oficinas de ensino: III Semana Paulo  
Freire na UFRRJ / Marília Lopes de Campos,  
Lana Claudia de Souza Fonseca (Org.).  
Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2010.  
150 p,  
Contém Bibliografia

ISBN: 978-85-85720-85-8

1. Educação. 2. Professores Formação.  
3. Educação de adultos. 4. educação do  
adolescente. I. Campos, Marília Lopes de.  
II. Fonseca, Lana Claudia de Souza. III.  
Título.

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	9
O perfil do educador revisitando a pedagogia do oprimido .....	11
<i>(Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos)</i>	
Educação, movimentos sociais e audiovisual .....	20
<i>(Marília Lopes de Campos e Roberta Lobo)</i>	
Educação do Campo .....	29
<i>(Olívia Chaves de Oliveira)</i>	
Docentes no Brasil passado e presente .....	36
<i>(Cintia Xisto da Fonseca e Gabriela Rizo)</i>	
As narrativas na formação do professor-leitor: desafios da contemporaneidade .....	45
<i>(Adriana Hoffmann Fernandes, Sandra La Cava de Almeida Amado, Maria Clara Lanari Barros e Priscila Soares)</i>	
<b>ENSINANDO</b> .....	51
<b>..CIÊNCIAS</b>	
E então surgiu a vida... conhecimento científico e conhecimento religioso: um diálogo possível nas aulas de ciências? .....	54
<i>(Lígia Cristina Ferreira Machado)</i>	
<b>...MEIO AMBIENTE</b>	
Construção conceitual em Educação Ambiental .....	62
<i>(Mauro Guimarães)</i>	
Desconstruindo e reconstruindo representações ambientais .....	69
<i>(Guilherme Henrique Almeida Pereira E Bruno Barçante Ladvoat)</i>	
<b>...SAÚDE</b>	
Risco de zoonoses em áreas urbanas .....	80
<i>(Katherina Coumendouros)</i>	
<b>...HISTÓRIA</b>	
História ensinada e letramento: o filme como pretexto pedagógico .....	88
<i>(Patrícia Bastos de Azevedo)</i>	
<b>...GEOGRAFIA</b>	
Desvendando a linguagem dos mapas: a cartografia como uma ferramenta .....	100
para o ensino da Geografia. <i>(Cristiane Cardoso)</i>	

**MATEMÁTICA**

Blocos lógicos: o lúdico da lógica e a lógica do lúdico ..... 110  
(*Dora Soraia Kindel*)

**UMA HOMENAGEM A GRANDES MESTRES**..... 117

Paulo Freire e Milton Santos: aproximações, seduções ..... 119  
(*Aristóteles de Paula Berino e Monique de Oliveira Silva*)

# APRESENTAÇÃO

A III Semana Paulo Freire da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ocorrida em outubro de 2008, ofereceu àqueles que ministraram oficinas durante sua realização a oportunidade de publicarem seus escritos, contribuindo assim para lembrar o trabalho desenvolvido naqueles dias. Foi neste espírito que nasceu esta publicação, composta por três partes.

A primeira delas nos remete às oficinas que abordaram a questão da formação docente, sob diversos ângulos. O artigo inicial, ao tratar da Pedagogia do Oprimido, nos leva ao próprio homenageado na Semana, revisitando seus escritos e provocando a que todos façam o mesmo. O artigo seguinte relaciona-se com temáticas de um campo caro a Paulo Freire, o campo dos movimentos sociais e da educação popular, este, em nossos tempos, se apropriando das tecnologias audiovisuais. Segue-se a este artigo, outra oficina sobre educação no campo, em escolas rurais, que ofertou aos nossos alunos conhecimentos necessários sobre seus conceitos, panorama no Brasil e diretrizes básicas. Os dois últimos capítulos desta seção nos falam dos desafios da formação docente nesta primeira década do século XXI, tanto no que tange a documentos que revelam suas condições no Brasil de hoje, como no que tange a sua formação inicial e continuada.

A segunda parte deste trabalho compreende oficinas que foram realizadas na III Semana Paulo Freire com o objetivo de subsidiar o ensino em sua realização nas escolas. Neste sentido, aqui apresentamos oficinas destinadas a vários campos como ensino de ciências, meio ambiente, saúde, ensino de história, ensino de geografia e ensino de matemática.

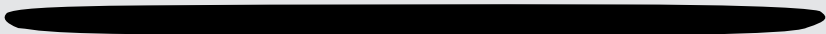
Por fim, esta publicação se fecha com texto que traz à baila uma discussão pouco vista. Em meio a um evento que traz em seu título o nome de Paulo Freire, a figura de Milton Santos emerge em diálogo com o primeiro. Esta foi uma forma de homenagem a outro grande nome da intelectualidade brasileira em nosso evento, lembrando que é no encontro de grandes ideias e generosos seres humanos que se constrói o ofício de ensinar na sociedade contemporânea.

Coordenação Prodocência UFRRJ





# FORMAÇÃO DE PROFESSORES





# O PERFIL DO EDUCADOR

## revisitando a pedagogia do oprimido

*Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos<sup>1</sup>*

A idéia de relacionar o tema do perfil docente à obra de Paulo Freire, particularmente à Pedagogia do Oprimido, surgiu de debates com estudantes e colegas durante a II Semana Paulo Freire e, posteriormente, nos encontros do grupo de pesquisa *O perfil do professor do Estado do Rio de Janeiro*. A III Semana Paulo Freire forneceu a oportunidade de explorar o tema numa oficina aberta à comunidade do IM-UFRRJ em Nova Iguaçu e municípios vizinhos. A acolhida foi boa, contando com a participação de vinte e uma pessoas, em sua maioria estudantes do Curso de Formação de Professores em nível médio de uma escola pública estadual próxima, além de professores de escolas do município de Nova Iguaçu.

Após as apresentações individuais, passou-se à projeção de um vídeo sobre a vida e obra desse grande educador, produzido para a TV Escola - *Darcy Ribeiro e Paulo Freire: educadores do Brasil*. Este material audiovisual foi utilizado como instrumento de codificação, para chegar ao levantamento da situação problematizadora e, posteriormente, à sua descodificação. Em seguida foram debatidos temas e questões levantadas pelos participantes. Outros materiais utilizados foram fotos de professores, artigos de jornal e capítulos de livros, trazidos para facilitar a investigação temática e a criação de um pré-texto.

O intuito principal foi proporcionar uma releitura do círculo de cultura freireano com o objetivo de contribuir para a formação de docentes críticos, bem como para a configuração da identidade do educador por vocação, aquele que Freire denomina educador humanista. O círculo de cultura oportuniza a troca, a descodificação das situações. Não se trata de repetir o que foi visto e dito, mas de reexistenciar criticamente, como nos ensinou o mestre, para aprender a dizer a sua palavra, numa aprendizagem permanente desse esforço de totalização jamais acabado.

O “método da conscientização” é um método pedagógico que procura oportunizar a redescoberta de si através da retomada reflexiva do próprio processo de sua descoberta (FREIRE, 1978, p.9). Foi o que se tentou oportunizar nessa oficina a redescoberta de si pela comparação entre as situações vivenciadas e as situações apresentadas no vídeo e nos textos, de forma a gerar temas ou palavras cuja combinação propiciasse a formação de outras, favorecendo a conscientização e a politização.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1982) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1987). É professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro desde 2006, atuando no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Possui ampla experiência na área de Educação, com ênfase em docência no ensino superior e na pós-graduação, além de Gestão Educacional. Atua em pesquisa na área de Políticas de Formação de Professores e Identidade Docente; Direitos da Criança e do Adolescente. Possui um livro publicado e outros três organizados, além de vários capítulos, artigos em periódicos e textos apresentados em congressos nacionais e internacionais.

## EDUCADOR POR VOCAÇÃO- PRIMEIRAS PROVOCAÇÕES

Paulo Freire afirmou tantas vezes que toda revolução cultural busca enfrentar, culturalmente, a cultura da dominação, e toda ação política junto aos oprimidos tem de ser uma ação cultural pela liberdade. A Pedagogia do Oprimido se propõe uma ação de solidariedade: lutar junto com o oprimido para a transformação da sua realidade objetiva (Ibid., p.38). Pois só ele conhece essa realidade. Trazer-lhe outra realidade idealizada seria uma forma de violência mais uma, para somar-se às demais do seu cotidiano.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos: o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, op.cit., p.44).

Nesse sentido, a nosso ver as oficinas com públicos-alvo selecionados classificam-se entre “os trabalhos educativos que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização” (Ibid., p.44). Sendo uma metodologia interativa por excelência, quando aliada a uma ética baseada no respeito ao outro e ao seu saber, transforma-se num importante instrumento de conscientização. Como ensina o mestre, todo método deve ser utilizado como consciência, e não como instrumento de manipulação, de propaganda.

O método é, na verdade (diz o Prof. Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior, e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental, entendido este no seu sentido de máxima generalidade da consciência: sua intencionalidade.[...] Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica. (FREIRE, 1978, p.60-1)

Educador e educandos são assim engajados na tarefa de não apenas desvelar a realidade, mas também de recriá-la, em busca da libertação. Por este motivo a concepção bancária da educação, calcada na narração, na transmissão vertical de conhecimentos e na memorização, não pode servir a este propósito. Só na práxis os homens encontram criatividade e transformação. Coerentemente, a educação libertadora nega o saber como doação, encarando a educação e o conhecimento como processos de busca. Seu impulso inicial é conciliador, pois busca a “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos simultaneamente, educadores e educandos” (Ibid., p.67). A ação do educador humanista.

... identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. [...] Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1978, p.71).

Prossegue o autor condenando a conotação digestiva da educação bancária, ocupada em server e digerir conteúdos, colocando o educador acima dos educandos e esquecendo que a vida humana só ganha sentido na comunicação. Fundada num conceito mecânico de consciência, a concepção bancária busca a dominação, o controle do pensamento e da ação, o ajustamento ao mundo tal qual ele se apresenta, inibindo o poder de criação do educando.

Propõe Freire, ao contrário, uma educação verdadeiramente humanista, não baseada na transmissão pura e simples e, portanto, sem doutrinação ou alienação, expressão de uma sociedade revolucionária. Afirma que a libertação autêntica é práxis, e a educação problematizadora só pode ser um ato cognoscente.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a que o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1978, p.77).

O processo compreende alguns passos. Dado o primeiro, que é a superação da contradição educador-educandos, torna-se possível instaurar uma relação dialógica entre sujeitos. Esta é indispensável à "cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível". (Ibid., p.78). Sem essa superação não pode existir educação problematizadora.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. (FREIRE, 1978, p.78-9. Grifos do autor).

O educador problematizador deve ter consciência de que "ninguém educa ninguém, como ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Ibid., p.79). Não pode haver conhecimento verdadeiro no simples ato de memorizar conteúdos. Por isso ele ou ela adota a postura de sujeito cognoscente, que sabe que o objeto cognoscível não é sua propriedade, embora dele se haja apropriado, mas tão somente "incidência da reflexão sua e dos educandos" (Ibid., p.79). O educador vai assim refazendo constantemente o seu conhecimento, através do diálogo com os educandos.

... o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da "doxa" pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do "logos". [...] A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade" (FREIRE, 1978, p.80. Grifos do autor).

A problematização se apresenta ao educando como um desafio, e todo desafio conduz naturalmente a uma resposta ao desafio. Esta irá gradativamente desencadeando no educando um processo de compreensão da realidade que culmina por torná-lo cada vez mais crítico e desalienado, mais capacitado para estabelecer relações entre os diferentes fatos, destacando percepções e refletindo sobre elas.

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, op.cit., p.82).

A educação problematizadora constitui-se, assim, num esforço permanente de desmitificação, de superação da falsa consciência do mundo que trazemos. Ela se refaz permanentemente na práxis. Essa educação, partindo da historicidade dos homens,

[...] os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica, também é igualmente inacabada. [...] os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um que fazer permanente. (FREIRE, 1978, p.83).

Ao contrário da tradicional, a educação problematizadora reforça a mudança e, nesse sentido, faz-se revolucionária. Sua marca é a esperança. Propondo aos homens sua situação como problema, mostra crença em seu poder de perceber a realidade e de objetivá-la, para então transformá-la. De ser o sujeito de sua história. “Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação”. (Ibid., p.86).

## DIÁLOGO E EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Discorrendo sobre a dialogicidade da educação, Freire observa que a palavra possui duas dimensões inseparáveis: ação e reflexão. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (Ibid., p.86). Palavra sem ação é verbalismo; ação sem reflexão é ativismo. Assim, a palavra verdadeira é trabalho, é práxis. Dizê-la não é privilégio de alguns, que a dizem *para* os outros, mas direito de todos os homens de dizê-la *com* os demais. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (Ibid., p.93).

O diálogo é uma exigência existencial. Não é simples troca de ideias nem debate: é o encontro de homens que *pronunciam* o mundo para transformá-lo. Implica amor, coragem, humildade, fé nos homens, confiança.

Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode

existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 1978, p.96).

Essa falsidade ou duplicidade de intenções é uma armadilha que educadores precisam evitar: faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Esquecem-se de que o exemplo é a maior das lições, aquela que não será esquecida facilmente. Sem comunicação não há verdadeira educação, ainda que o conteúdo resultante não corresponda exatamente àquilo que esperamos ou consideramos o mais adequado. É preciso ignorar a arrogância da pretensa superioridade intelectual.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentado ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1978, p.98).

É difícil resistir ao impulso de transmitir aos outros nossa visão de mundo, de repassar informações que julgamos relevantes de maneira unilateral. Mas esse esforço é essencial para o educador preocupado em realizar um trabalho libertador, em respeitar a visão de mundo do educando, em dialogar com ele sobre as diferentes visões existentes. Caso contrário, incorreremos numa invasão cultural. O próprio conteúdo programático para a ação não pode ser uma decisão exclusiva do educador, sem a participação do educando.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo na educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. (FREIRE, 1978, p.102).

Essa busca implica no uso de uma metodologia dialógica, levando ao mesmo tempo à apreensão dos temas geradores e à tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Somente na sua visão de mundo poderão ser encontrados os seus temas geradores. O autor acrescenta que a reflexão crítica é uma característica exclusiva da humanidade: ao contrário dos animais, somente os homens são capazes de refletir sobre sua própria atividade e sobre si mesmos, de promover “um enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos”. (Ibid.,p.107). Sendo seres histórico-sociais, os homens são capazes de tridimensionar o tempo. Mas precisam sempre ter em mente que presente, passado e futuro não são estanques, pois a história se desenvolve “em permanente devir, em que se concretizam suas unidades epocais”. (Ibid.,p.108).

[As unidades epocais] estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica. [...] Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta destas ideias, destes



valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época (FREIRE, 1978, p.109).

Estes temas, que implicam ainda em seus contrários ou antagônicos, é que irão indicar as tarefas que as pessoas se propõem realizar. Encontram-se pessoas dispostas a realizar uns ou outros, cada qual com suas tarefas específicas.

O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época. [...]. Frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança (FREIRE, 1978, p.109).

É aí que entra um dos trabalhos mais importantes do educador problematizador, comprometido com a mudança: empenhar-se junto aos educandos no desvelamento da realidade, para possibilitar sua transformação e libertação. Negar as “situações-limites” é alienar-se ou, pior, trabalhar contra a mudança. É necessário ajudá-los a reconhecer as “situações-limites”, que se apresentam inicialmente como obstáculos intransponíveis, para poder visualizar além delas o “inédito viável”.

A próxima tarefa se constitui na investigação da temática significativa. “Os ‘temas geradores’ podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (Ibid.,p.111). Trata-se de um amplo esforço para “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (Ibid.,p.113).

Ocorre que as situações existenciais concretas geralmente se apresentam como codificadas. Para descodificá-las, é preciso partir do abstrato ao concreto na análise dessas situações, por meio da descrição. Essa descrição se dará conforme a visão de mundo dos envolvidos. E nesta forma de pensar o mundo “se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’ [...]. Investigar o ‘tema gerador’ é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Ibid.,p.115).

Os temas referem-se a fatos concretos, pois são históricos, como o são os homens. Nesse sentido, eles não “estão” mas sempre “estão sendo”. A investigação temática é um processo de busca, de descoberta, que “envolve a investigação do próprio pensar do povo” (Ibid.,p.118).

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*. (FREIRE, 1978, p.117-8).

Não pode ser feita sem esse homem “situado”, inserido na realidade. “Nesse sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar”. Assim compreendida, educação e investigação temática “tornam-se momentos de um mesmo processo” (Ibid.,p.120).

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. [...]. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o “tema gerador”. (FREIRE, 1978, p.120).

Tal é, resumidamente, a fonte das ideias que buscamos para compor o perfil do educador que se deseja formar: um educador comprometido com as questões de sua época, com os problemas de seus educandos, com a evolução constante do legado cultural recebido das gerações passadas. Não o educador-transmissor, repassador de informações, alienado e alienante, pouco engajado numa prática profissional verdadeiramente revolucionária, comprometida com a mudança das estruturas sociais e de poder. Tampouco aquele que nega as lições recebidas, mas o que busca adaptá-las ao momento e à situação histórica concreta na qual vive com seus educandos.

### **CONCLUINDO: OS PERCALÇOS DA PRÁTICA ESCOLAR**

Conforme a lição do mestre, a educação não é ela está sendo, sempre. A maior característica da educação autenticamente libertadora é esse seu caráter de incompletude, de reinvenção permanente. O problema que surge é como colocar em prática essas ideias na educação escolar, particularmente na rede municipal, realidade atual ou futura da maioria dos participantes da oficina. Essa questão se apresenta como uma situação-limite para o grupo.

Como a maior parte já conhecia a história de vida e as principais ideias de Paulo Freire, esta foi a questão básica que lhes foi colocada. Alguns, com atuação em Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos específicos voltados para a educação, desenvolvidos basicamente em caráter extraescolar, observaram ser maior a liberdade do educador nessas instâncias.

Como exemplo dessa liberdade foi citado um programa desenvolvido pela prefeitura municipal, em horários alternativos à escola, onde o educador tem ampla liberdade de desenvolver projetos culturais. Liberdade até excessiva, na maioria dos casos, tendo em vista a pouca orientação dada aos educadores quanto aos propósitos desejados e resultados esperados. Essa falta de diretrizes foi apontada por vários dos presentes como positiva, no sentido de permitir a realização de um leque diversificado de ações. Mas também negativa, no sentido de falta de preparo da maioria e de controle das diretrizes por parte da administração municipal.

Sendo assim, o que ocorre na prática é que cada um utiliza o seu leque de conhecimentos para propor ações embora reconheçam que este é bastante limitado, e que seria necessário um preparo muito maior para realizar um trabalho que fizesse real diferença na vida dos educandos. Afirmaram, no entanto, tentar colocar em prática algumas ideias do mestre, sempre que possível, embora se considerem ainda pouco conhecedores de sua obra para fazê-lo com propriedade. Faltaria talvez o que Freire propõe como o segundo momento da descodificação: a realização de reuniões e seminários de avaliação periódicos.

A utilização de uma equipe interdisciplinar, por exemplo, foi considerada muito complexa pelos participantes. Tradicionalmente, na área educacional não temos o hábito de debater em equipe questões relacionadas a trabalho: cada qual recebe sua

incumbência contratual e procura cumprí-la. Isso dificulta bastante a pesquisa da palavra geradora e do tema gerador. Esse trabalho deverá ser desenvolvido idealmente por uma equipe preparada e sensibilizada para levantar esse universo temático dos educandos e perceber as relações dialéticas entre o que representam e os seus contrários. Mas essa equipe dificilmente é encontrada nas escolas e instituições. O fato de alguns educadores viverem nos mesmos bairros que os educandos facilita seu conhecimento da realidade local, todavia é ainda insuficiente para o levantamento do universo temático, que requer um trabalho sistemático e intencional.

Quanto aos princípios da educação humanista, especialmente em se tratando de grupos de adultos, observou-se ser mais fácil superar a contradição educador-educandos e estabelecer uma relação dialógica entre sujeitos. Daí para a problematização da realidade e a busca de soluções o caminho é menos árduo. Já quando se trata da educação escolarizada de crianças, a questão se complica. A relação dialógica entre sujeitos é dificultada pela distância etária e pela superioridade natural do adulto em relação à criança. Um outro aspecto da questão diz respeito à falta de liberdade do educador das séries iniciais nas redes pública e particular de ensino. Os conteúdos programáticos são pré-estabelecidos pelas escolas ou secretarias de educação. Os participantes relataram conseguir, no máximo, a inclusão de alguns temas da época nesses conteúdos. Mas o rígido controle exercido sobre seu trabalho dificulta a realização de ações inovadoras. Até mesmo as avaliações da aprendizagem dos alunos são definidas por outras pessoas que não o professor da turma. Esta constitui-se, sem dúvida, numa situação-limite, para a qual os participantes não visualizam solução a curto prazo.

Como lutar junto com crianças para transformar sua realidade objetiva é uma pergunta ainda sem resposta para o grupo. Mas se esta se apresenta como uma situação-limite, faz-se necessário buscar soluções dentro de um leque mais amplo, naquelas que Freire classificaria como inédito viável. A reprodução acrítica desse sistema serve apenas à concepção bancária da educação, a manutenção das atuais estruturas sociais e de poder tanto dentro das escolas como na sociedade mais ampla. Ou seja, serve aos interesses dos opressores, não dos oprimidos. Esta constitui, sem sombra de dúvida, a tarefa principal a que deverão se dedicar os educadores humanistas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

## OUTRAS REFERÊNCIAS

TV ESCOLA Ensino Fundamental- Vendo e Aprendendo Política e Educação. **Darcy Ribeiro e Paulo Freire: educadores do Brasil**. vídeo

# EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E AUDIOVISUAL

**Marília Lopes de Campos<sup>2</sup>**  
**Roberta Lobo<sup>3</sup>**

*“Enquanto houver um oprimido, nós seremos subversivos”.*  
*(Frei Betto)*

## APRESENTAÇÃO DO MINI CURSO

Nosso trabalho em conjunto surge com a aproximação de uma reflexão sobre as experiências de educação popular nos anos de 1980 e 1990, seus desafios teórico-metodológicos e de luta política. Articular Educação, Movimentos Sociais e Audiovisual é traçar relações com as experiências históricas brasileiras, bem como as latinoamericanas. Neste vértice, história, educação e luta social não se separam, se fundem organicamente com uma filosofia da práxis. Neste sentido, a reflexão que levantamos articula-se com nossas experiências concretas com o MST, a CPT e o Movimento Social dos Maestros no México, rememorando e reatualizando como possibilidades históricas as experiências do audiovisual como metodologia de educação popular, trazendo a baila Rossellini, Eduardo Coutinho, Jean Rouch, bem como apresentando experiências contemporâneas articuladas com a UFPB e a UFRRJ, como o Cinestésico e o Aerocine.

### I

Discutir educação popular, ou seja, educação de pessoas, movimentos sociais, organizações políticas em processo de luta é buscar um enraizamento na filosofia da educação, abrindo para questões do homem como ser da práxis, ser da luta pela sobrevivência, mas também ser da liberdade, num almejar outras possibilidades da existência para além do reino da necessidade, para um reino do livre jogo de suas

---

<sup>2</sup> Graduada em História, mestre em Educação e doutora em Sociologia. Desde 1992, quando trabalhou na rede de ensino público de Angra dos Reis, atua junto aos movimentos populares e busca caminhos para práticas de educação popular a partir de Paulo Freire. Atuou auxiliando escolas de ensino básico na construção de projetos pedagógicos a partir do Estudo da Realidade Local e por este mesmo caminho trabalhou com formação de professores em diversos cursos de Pedagogia. Trabalhou com alfabetização e educação de jovens e adultos e com processos de gestão democrática e participativa. Durante oito anos, permaneceu na área de ensino de história e história da Educação. Atualmente, é professora de Pesquisa e Planejamento Educacional na Universidade Federal da Paraíba e pertence ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, gestão educacional e participação cidadã, na linha de Linguagens Audiovisuais, formação cidadã e redes de conhecimento.

<sup>3</sup> Historiadora e Doutora em Educação. Atuou no MST entre os anos de 1999-2006 e trocou experiências com a CNTE (Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación) do México entre os anos de 2003 e 2004. Atualmente é professora do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar/UFRRJ, ministrando as disciplinas de Filosofia e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ. É responsável pelas disciplinas de Filosofia do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, uma parceria entre o ITERRA/MST e a UnB. Está inserida no Grupo de Pesquisa *Filosofia e Educação: Ensino e Desafios Contemporâneos*/Linha de Pesquisa *Filosofia da Educação Contemporânea*. Compartilha autoria do livro *Educação e Sociedade: Compromisso com o Humano*/Edições Loyola, 2007, junto com o Prof. Luiz Monteiro Teixeira.

potencialidades, do exhibir-se como expressão de uma subjetividade para além das determinações de classe. Se este homem livre da luta pela existência, pautado por desejos porém, não esquecido de sua razão dialética - não encontra respaldo na existência real da sociedade do início do século XXI, como projetá-lo criando espaços de elaboração, estudo e inserção nas classes populares?

Acreditamos que a Universidade Pública Brasileira possui um papel fundamental no fortalecimento desta aproximação da produção do conhecimento com as classes populares, não apenas como mais uma produtora de mercadorias, mas como tentativa de recuperação de um fio da meada - mesmo já sendo outro, de uma visita ressignificada da articulação com os projetos societários progressistas e emancipatórios dos anos de 1950 e 1960, das suas sobrevivências nos anos de 1980 e 1990. Estas ações estão materializadas nas centenas de escolas que o MST criou nos seus 25 anos de existência, nas atividades de educação popular desenvolvidas por inúmeras entidades de luta da sociedade civil e mesmo pelas atividades de resistência desenvolvidas em instituições regulares da Educação Básica pública, cada vez mais degradadas e esvaziadas em termos de utopias políticas.

Num primeiro momento de nosso curso, buscamos relacionar a Educação Popular com a questão do poder popular nas suas dimensões política, econômica, social, afetiva e militar. Portanto, pensar poder popular implica também tratar questões da subjetividade, da superação não somente das relações macro de poder, mas de micro-relações de poder que se instauram nos processos organizativos e afetivos, conflitos e domínios que atravessam a totalidade social do homem. Sensibilidade, respeito e reconhecimento do diverso como pontos de chegada e de partida. Superar relações de poder imbrica-se com a necessidade de superar a lógica de produção de mercadorias, coisas e homens fetichizados sob a lei do valor.

Neste imbricamento, impõem-se as experiências históricas: A revolução de 1848, a Comuna de Paris de 1870/1871, as Comunas Indígenas na Revolução Mexicana de 1917-1919, os Soviets da Revolução Russa de 1917, os Conselhos de Operários e de Soldados da Revolução Alemã de 1918-1919, as Comunas Anarquistas da Espanha Republicana de 1936, maio de 1968, primavera de Praga. Todas estas experiências nos ajudam a analisar a dialética histórica na sua materialidade regressiva, bem como nas suas projeções futuras, continuidades que se impõem sob as derrotas e interrupções críticas que questionam a longa permanência de programas de transformações sociais. As aprendizagens das massas populares com as vanguardas revolucionárias e de seus intelectuais orgânicos e as aprendizagens das vanguardas e de seus intelectuais com as camadas populares em sua diversidade e seu processo contínuo de reinvenção do cotidiano (CERTEAU, 1994). No bojo dessas experiências, estavam sendo elaboradas concepções de educação popular, experiências concretas tais como as universidades livres na Europa e no Brasil dos anos de 1910 e 1920, as escolas das comunas espanholas, as escolas rurais mexicanas. No momento de reação conservadora em que vivemos, onde as políticas públicas combinam política assistencialista com política de extermínio a fim de dar conta da gestão do Estado, da governabilidade sob o *Choque da Ordem* (*Slogan Político utilizado pelo prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Eduardo Paes*), da gestão de uma barbárie recorrentemente produzida, esmagando espaços que poderiam garantir uma integridade social, um pertencimento de direito, acuando os indivíduos e as coletividades sob interrupções de diálogo, na violência da fala negada e do óbito massificado no anonimato dos autos de resistência e dos suspeitos de atuarem no tráfico de drogas. Como pensar as potencialidades da educação popular na realidade triturada das classes populares, com seus filhos desfigurados nos cantões de escassez aplastados como imensas e amorfas

sucatas humanas?

Sob esta perspectiva, nossa tentativa foi apresentar algumas experiências concretas de educação e luta popular existentes na atualidade. A luta dos professores, pais e estudantes das escolas rurais mexicanas em 2003 e 2004, a experiência do Curso de Pedagogia da Terra CPT/UFPB, bem como as experiências de produção audiovisual articulados com a UFRRJ e a UFPB, como o Aerocine e o Cinestésico.

## **A ATUALIDADE DA EXPERIÊNCIA MEXICANA**

Nos anos de 1930, o México assumiu em sua constituição o caráter socialista da Educação. Esta conquista foi fruto da Revolução Mexicana de 1914-1919, e apesar de sua extrema institucionalização ocorrida nas décadas seguintes, marcando 70 anos no poder do PRI (Partido Revolucionário Institucional), de 1929-2000, a Educação no México foi fundamentada por um forte movimento popular, envolvendo os professores, pais e alunos. Educação e Comunidade fazem parte de um mesmo corpo social, incorporando muito das tradições indígenas, dos conselhos de anciãos, das terras comunais, do autogoverno.

Nos anos de 1950, surge o Movimiento Revolucionário de los Maestros (MRM), inspirando o surgimento, em 1979, da Coordinadora Nacional de los Trabajadores em la Educación (CNTE) e nos anos de 1980 do Movimiento Magisterial Democrático, com atuação em vários Estados, sendo um exemplo de luta e solidariedade para o povo mexicano, onde o professor se torna um grande líder social. Deste movimento surgirá, ainda nos anos de 1980, uma organização política com forte base social nos maestros (professores da educação básica) chamada Movimiento de Unidad y Lucha Popular (MULP) que, ao integrar vários movimentos sociais, tornou-se uma das maiores organizações políticas do México, influenciando o movimento estudantil, o movimento camponês, o movimento indígena, o movimento dos operários e dos trabalhadores precarizados, o movimento dos sem-teto, etc. No México contemporâneo, a vanguarda política é formada pelo professores da educação básica, organizando e articulando os diversos movimentos sociais em todo o território nacional, de norte a sul, lutando pela liberdade de centenas de presos políticos indígenas, trabalhadores e professores, pela moradia digna, pelas escolas rurais, pelo reconhecimento do uso comunal da terra e dos costumes indígenas, lutando contra as reformas neoliberais não apenas na Educação, mas em todas as esferas econômicas, jurídicas e políticas (CNTE, 2002, 18-39).

Trata-se de uma luta por autonomia e autodeterminação que envolve a população e o conjunto da militância social, que prima pelo valor comunal das assembléias comunitárias, dos serviços comunitários, pela autoridade municipal indígena com base em seu próprio sistema normativo independente das autoridades eleitorais. Memória histórica da revolução e atualidade da luta política fazem do México um país com intensa força social mobilizada, movimentos de massa que se unem como autodefesa frente um Estado fortemente militarizado e policialesco. A memória da Revolução Mexicana, de Zapata, de Francisco Villa, de Flores Magón, bem como a tradição comunal indígena e a luta política levada adiante pelos professores instaurou na população mexicana o seguinte princípio: temos o direito de mudar a forma de governo se este nos oprime, nos explora, nos causa danos, fazendo uso para isto de todas as formas de luta e instrumentos para conseguir a emancipação (CODEP. Comité de Defensa de los Derechos del Pueblo. Caderno de Princípios, 2003/2004, p. 4).

A Educação no México mantém forte sua marca de valorização da cultura, das diferentes línguas indígenas, das assembléias comunitárias, dos serviços gratuitos, dos recursos naturais comunais. Enfim, mantém sua marca de uma educação de caráter

comunal e socialista, muito em função, inclusive, dos processos de formação dos professores. Diante desta realidade de força social organizada, o Estado inicia, nos anos de 2000, o fechamento das Escolas Normais Rurais, escolas fundadas nos anos de 1930, formando professores da educação básica para atuarem nas escolas públicas voltadas para as comunidades indígenas e camponesas, ampliando a formação docente com formação política e artística e a formação bilíngue de acordo com as necessidades das próprias comunidades.

Neste mini curso que realizamos durante a Semana Paulo Freire, mostramos a experiência de luta e resistência dos anos de 2003 e 2004 da Escola Normal Rural Mactumactza, localizada no Estado de Chiapas, através do documentário *Granito de Arena* de Freidberg (2005). Esta escola, depois de 46 anos de existência numa das regiões mais pobres do país, foi destruída pelo Governo de Vicent Fox que queria transformá-la numa escola técnica privada para o fortalecimento da ideologia do capital humano. Apesar da resistência, de 150 professores e alunos presos e torturados, de um motorista escolar assassinado, de mobilizações, marchas e manifestações no Distrito Federal, esta escola foi destruída. No entanto, potencializou a luta contra a privatização da educação no México, unindo todo o movimento social contra as ações do governo federal.

## II

Aliada à questão da luta e da resistência como um dos elementos da Educação, tratamos da questão da auto-representação e da imagem dos Movimentos Sociais. Ou seja, como os movimentos sociais se vêem? Que leituras fazem de si através das imagens? Como se dá a reformulação da imagem que os movimentos sociais possuem de si mesmos e de suas possibilidades de atuação política e social? Que imagens podem nos evocar imagem/imaginação? Estas questões têm sua origem nos processos de educação popular fomentados nos anos de 1960 pela teoria e prática pedagógica de Paulo Freire. No século XXI, onde o mundo é a imagem e semelhança da mercadoria, ratificada através de uma profusão e seleção de imagens que naturalizam as relações fetichizadas do capital através do espetáculo, o que pode distinguir uma experiência estética onde a imagem se apresenta através de um viés crítico e propositivo de uma outra forma de sociabilidade?

Aqui nosso ensaio foi no sentido de trazer a fotografia e o audiovisual como crítica da cultura. Utilizando as fotografias TERRA e TRABALHO de Sebastião Salgado, bem como o registro audiovisual da Turma de Graduação Pedagogia do Campo formada por jovens ligados ao MST e à CPT numa parceria com a UFPB<sup>4</sup>.

Nosso objetivo foi estimular a participação dos alunos, apresentando experiências diversas que pudessem remetê-los diretamente à práxis dos movimentos sociais do campo, que hoje mantêm firme a luta social e política, bem como propostas de educação diferenciadas do sistema oficial, apesar de fazerem mediações com o poder público. Vale a pena ressaltar que, hoje, o MST possui em torno de 100 parcerias com as Escolas Técnicas Federais e as Universidades Públicas através de cursos técnicos, cursos de graduação e de pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, elevando a escolarização de mais de 4.500 jovens militantes sociais.

---

<sup>4</sup> Trata-se do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia - área de aprofundamento EJA -, realizado através do Programa Estudante Convênio (PEC/MS) com os Movimentos Sociais do Campo (Comissão Pastoral da Terra - Paraíba) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária/ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Convênio CRT-PB 229/2007).



Por fim, apresentamos duas experiências de produção audiovisual articuladas com a UFPB e a UFRRJ.

O PROJETO CINESTÉSICO foi criado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Virgínia de Oliveira Silva, professora-pesquisadora atuante nas áreas de Educação e de Comunicação Audiovisual (UFPB), no início do ano de 2008, contando com a parceria com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Campos que é responsável pelas atividades pedagógicas em escolas. Foi constituída uma equipe de trabalho com alunos bolsistas e voluntários dos cursos de graduação em Pedagogia e em Comunicação Social. Utiliza bolsas do Programa de Extensão da UFPB (PROBEX), de Monitoria e de PIVIC. O projeto se situa dentro de um âmbito multidisciplinar e interinstitucional, realizando, a partir da extensão, articulações com ações de pesquisa e de docência, desenvolvendo atividades educativas relacionadas à linguagem e aos meios audiovisuais, preferencialmente em espaços escolares, mas também em outros espaços educativos.

O PROJETO CINESTÉSICO recebeu essa denominação visando uma estreita relação entre educação, cinestesia / sinestesia e cinema. A palavra educação deriva do latim *“educare”* que significa *“trazer para fora”*, enquanto as palavras cinestesia e cinema derivam da raiz grega *“kinesis”*, que significa *“movimento”*. O nome de PROJETO CINESTÉSICO ainda pressupõe o jogo lúdico da aproximação sonora com uma das figuras de linguagem a sinestesia que tem origem na soma das palavras gregas *syn*, que significa *“junto”* e *aisthesis*, *“percepção”*. O termo, portanto, quer dizer junção de sensações. O ensino universitário, a exemplo do que acontece nas instituições escolares em geral, utiliza ainda muito periféricamente os recursos audiovisuais, embora, na contemporaneidade, tenhamos nosso cotidiano impregnado predominantemente pela linguagem audiovisual, característica das mídias eletrônicas. É curioso que, no campo da educação, os debates sobre os meios audiovisuais sejam ainda bastante incipientes, em particular no que diz respeito à linguagem fílmica. Embora este tema esteja na agenda desde os anos 70, no auge da fetichização dos meios tecnológicos e das *“máquinas de ensinar”* do tecnicismo e ainda que as escolas básicas e as próprias instituições de ensino superior utilizem os filmes como recursos didáticos, isso ocorre sem o devido aprofundamento teórico-metodológico e sem a preocupação de formar o futuro professor como leitor / autor / criador / produtor de audiovisuais.

O PROJETO CINESTÉSICO tem basicamente **quatro objetivos**:

**A - exibir produtos audiovisuais**, em particular aqueles que não possuem circulação na grande mídia, com ênfase na produção paraibana e nordestina. Este objetivo diz respeito ao papel da ampliação do acesso dos espectadores às obras audiovisuais que estão fora do grande circuito comercial;

**B - realizar debates** nas sessões de exibição. Este objetivo diz respeito à necessidade de ampliarmos o olhar crítico a partir das leituras de mundo dos espectadores, relacionando os produtos exibidos com propostas estéticas diversas. Essa leitura crítica dos produtos audiovisuais é fundamental para que os espectadores possam questionar os estereótipos e os valores usualmente veiculados pelos produtos do grande circuito comercial. É urgente realizarmos uma **alfabetização do olhar** e levarmos, em nossas atividades junto aos graduandos, aos professores e aos alunos do ensino Básico, propostas reflexivas que ampliem a maneira como estes sujeitos lêem o mundo, tendo em vista a maneira como a mídia trabalha para formatar a percepção e a recepção das obras audiovisuais.

Desde o contexto que se seguiu à Segunda Guerra Mundial, os filósofos da Escola de Frankfurt Adorno e Horkheimer se dedicaram à análise da constituição da indústria cultural e de seu papel na formatação dos modos de percepção, dos gostos e dos valores a respeito dos diversos fenômenos vividos. Esses autores atribuíram uma importância e urgência às atividades reflexivas, de forma que pudessem contribuir para uma dimensão de criticidade face ao amortecimento/ domesticação da percepção, geradora de esclarecimento. Abordando a questão da televisão como instrumento ideológico nos anos 60, Adorno nos aponta:

...o que se pode verificar sobretudo nas representações televisivas norte-americanas, (...) ou seja, a tentativa de incutir nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de (...) procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a FORMAÇÃO a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade (...). Além disso, existe um caráter ideológico-formal da TV, ou seja, desenvolve-se uma espécie de vício televisivo em que a TV (...) converte-se, pela sua simples existência, no único conteúdo da consciência, desviando as pessoas por meio da fatura da sua oferta daquilo que deveria se constituir propriamente no seu objeto e sua prioridade. (ADORNO, 1995, p.80).

**C - pesquisar as maneiras como os diversos sujeitos ressignificam os produtos e a linguagem audiovisual.** Este objetivo está relacionado com o estudo das formas de recepção e de ressignificação em suas íntimas relações com a produção de conhecimento e de conceitos. Em termos de metodologia, procuramos registrar os olhares, as opiniões e as falas dos sujeitos espectadores nos momentos dos debates e das oficinas, quer através da observação participante (BRANDÃO, 1999), do registro dos processos vividos em cadernos de campo, quer através de gravações e de produções realizadas em oficinas a partir da produção de pequenos textos e/ou desenhos.

**D - produzir audiovisuais,** levando os espectadores a compreenderem suas formas de produção, oportunizando-lhes lugares de autoria e lhes possibilitando contacto com os elementos constitutivos da linguagem audiovisual. Tornam-se importantes oficinas para compreensão da linguagem fílmica e de seus recursos (planos, montagem, narrativa, etc), bem como as propostas estéticas a eles relacionadas.

Durante o ano de 2008, o projeto Cinestésico realizou uma série de atividades. Organizou uma mostra de filmes paraibanos de novos autores, exibindo-a no próprio campus da UFPB em João Pessoa, na UFRRJ-campus Nova Iguaçu, na UFPB nos campi de Bananeiras e de Cajazeiras. Além disso, durante todo o segundo semestre, realizou atividades de exibição, debates e oficinas no Instituto de Educação da Paraíba, escola estadual de Ensino Médio modalidade formação de professores. As atividades em continuidade no IEP foram bastante oportunas para a investigação/aprendizagem da ressignificação dos produtos audiovisuais pelo público expectador futuros(as) professores(as). Tivemos a oportunidade de refletir criticamente sobre muitos clichês que circulam na sociedade em geral mas que, nas escolas, encontram um lugar

privilegiado para se fortalecer. Tratam-se de clichês relacionados ao “popular”, ao “brasileiro”, ao “nordestino”, ao “paraibano”. Por outro lado, os debates proporcionam um espaço importante para que os alunos e professores do Ensino Médio possam exercer suas vozes, num local onde todas as vozes parecem abafadas e despersonalizadas como é o caso das escolas públicas estaduais.

Outra experiência apresentada foi a do AEROCINE. Criado em Agosto de 2006 como um coletivo de audiovisual independente se articulou com o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação/Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Tecnologia para a produção de pequenos curtas voltados para temas marcados pela invisibilidade social. Seus integrantes possuem uma dupla origem. Uma origem nos movimentos sociais e nos circuitos das universidades estaduais e federais do Estado do Rio de Janeiro/Brasil. O Coletivo AEROCINE, junto com professores e alunos do Projeto *As Classes Populares no Cinema Brasileiro dos anos de 1950*, com o apoio do Programa de Bolsa de Iniciação Científica/CNPq/UFRRJ do Instituto Multidisciplinar/IM/UFRRJ e do financiamento Auxílio Instalação da FAPERJ, produziram dois curtas entre os anos de 2006 e 2008: CHAPA e REGENTE FEIJÓ.

Para o Aerocine e o Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação/UFRRJ, pensar é também construir sociedade. É adquirir a capacidade de formular ideias com o outro, pelo outro, no próprio outro e vice-versa. Formamos, assim, um coletivo, na expectativa dos múltiplos encontros com outros tantos coletivos, sedentos por mais outros coletivos; pensando, construindo a sociedade. Aerocine foi uma primeira (auto)denominação. Por enquanto, é com ela que nos apresentamos. Empenhado na criação artística, tem mergulhado, sobretudo, na criação audiovisual. Mas, a arte, experimentada, sentida, também deve ser (re)pensada e (re)formulada, a fim de se extrair focos de significações tão recônditos quanto relevantes. Logo, o desafio de se fazer teoria também foi incorporada às pretensões do Aerocine. Ao incidir o foco sobre a produção audiovisual, irrompe-se uma espinhosa questão: como podem as iniciativas de criação audiovisual extrair legitimidade e viabilidade no horror social vigente?

Talvez, da capacidade de promover inventários (audiovisuais) desse horror, a fim de alimentar a “esperança dos desesperançados”. Isso não significa simplesmente catalogar imagens horrorosas: “a arte não reproduz o visível; ela torna visível” (Paul Klee). Isso obriga-nos a uma ininterrupta (re)elaboração do real, ao desafio de construir respostas e proposições estéticas vinculadas, mas não aderentes ao “real” uma espécie de “realismo antirrealista”, por que não? Como diatriba lançada à inautenticidade objetivada da sociedade da mercadoria. Daí, somos remetidos à experimentação do onírico e da fantasia como partes constitutivas do “real”, danificado, mas tratado como inconcluso e em movimento. Somos remetidos à determinar o recalcitrante em ser determinado, a exprimir a expressão que reluta em se exprimir. Somos remetidos a buscar o ainda-não-existente, na esteira do vir-a-ser. Somos remetidos, portanto, ao “novo”. Mas, “você que é muito vivo, me diga qual é o novo? Me diga qual é o novo? Me diga qual é o novo” (Belchior)?

A mercantilização da vida social engendra uma compulsão pelo “novo”, cujo resultado é um acúmulo horrendo de escombros simbólicos. Com a implacável invasão da lógica mercantil no universo simbólico, desencadeou-se uma simultânea economicização da estética e estetização da economia, que alimenta um consumo (fetichista) altamente destrutivo. Por isso, repudiamos, com veemência, a arte como suporte simbólico-persuasivo do fetichismo do consumo. Eis uma convicção, (auto)permitida, mais do que plausível, necessária. Uma homenagem conferida à esperança.

Partindo destas premissas filosóficas-estéticas-políticas, surge, então, em

dezembro de 2007 o curta CHAPA (25 min), vida e trabalho dos Chapeiros, homens que descarregam e carregam caminhões repletos de mercadorias, ficando disponíveis nas margens das extensas rodovias deste país. O curta é um ensaio de documentário com inserções poéticas. Diante da superexploração do trabalho, traz à tona o grito da colônia, memória e história da resistência cultural dos terreiros da Baixada Fluminense. Propomos uma crítica à deteriorada sociedade do trabalho, uma referência à resistência cultural pela dança, pelo canto dos terreiros, pela espiritualidade de uma periferia esmagada e esmagadora, propulsora de uma violência contínua: o desemprego massivo, a moradia indigna, a coerção policial-estatal, a coerção do consumo, a miséria, a loucura.

Da mesma perspectiva filosófica-estética-política surge o curta OCUPAÇÃO REGENTE FEIJÓ com duas versões 17 min e 34 min. Este curta é o testemunho das Famílias Sem Teto e de suas crianças que ocuparam em 2001 um prédio público na Rua Regente Feijó esquina com a Rua da Constituição, centro do Rio de Janeiro. O foco está centrado nas crianças da ocupação e sua ligação com o mundo da arte, no trabalho informal e precarizado dos moradores e na expectativa do Estado em realizar a reforma do prédio, materializando assim a luta e a esperança de uma moradia digna.

**Recursos:** exposição, Documentário Granito de Arena, Fragmentos Visuais de TERRA e TRABALHO de Sebastião Salgado, Registro Audiovisual da Turma Pedagogia do Campo/UFPB, Produção Audiovisual do Aerocine e do Cinestésico.

**Público:** alunos da UFRRJ e militantes da Educação Popular da Baixada Fluminense.

**Metodologia:** diálogo ininterrupto com o público a partir das fotografias e dos recursos audiovisuais, intercalando com relato de experiências históricas e contemporâneas no que diz respeito à relação entre Educação, Movimentos Sociais e Audiovisual.

**Conclusões:** acreditamos que este mini curso foi um ensaio para se pensar de forma mais sistemática e elaborada as experiências de Cultura e Educação Popular na Baixada Fluminense dos anos de 1950 e 1980, bem como a sistematização de uma pesquisa histórica a respeito do audiovisual como metodologia da educação popular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CNTE. La Primavera Magisterial de 1989. **Los Maestros de la Dignidad**. DF: México, 2002.
- CODEP. **Comite de Defensa de los Derechos del Pueblo**. Caderno de Princípios, 2003/2004.
- FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Edições 70, 1998. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GUATARRI, Félix; ROLNIK, Suely **Micropolítica cartografias do desejo**. 4ª ed, Petrópolis: Vozes, 1996
- HUITRÓN, Guadalupe Monroy. **Política Educativa de la Revolución 1910-1940**. DF: Cien de México, 1985.
- MONTEIRO, José Carlos. **História Visual do Cinema Brasileiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1996.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2ª ed, São Paulo: Contexto, 2005.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org). **A escola vai ao cinema**. 2ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Olívia Chaves de Oliveira<sup>5</sup>*

## APRESENTAÇÃO

Aqui trata-se de uma oficina elaborada e executada na III Semana Paulo Freire, que aconteceu na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ano de 2008. Teve como objetivo principal apresentar e dialogar sobre as diretrizes operacionais para a educação básica no campo e contou com a participação de dez pessoas, entre elas alunos de diferentes cursos de graduação da Universidade e uma professora da rede municipal de educação de Nova Iguaçu - RJ.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS GERAIS

A construção do direito à educação sempre esteve em movimento em nossa sociedade, assim como o direito a terra, no caso da educação do campo, os dois movimentos se unem. E se unem também no próprio movimento das comunidades consideradas à margem, em busca de sua cidadania, a partir da construção de suas identidades, para o entendimento de seus direitos e os mecanismos para alcançá-los. O movimento social pela educação do campo foi construindo novas práticas pedagógicas por meio da educação popular, sendo uma de suas matrizes pedagógicas que consiste numa prática social e política. Essas práticas são tomadas como iniciativas construídas para superar modelos organizacionais e didáticos no currículo escolar (ANTONIO & LUCINI, 2007). E se inicia nos anos 60, ganhando maior força e visibilidade nos anos 80.

O termo educação do campo surge em substituição ao termo educação rural, reafirmando a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007).

E também quando a educação desenvolvida no meio rural torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem (ANTONIO & LUCINI, 2007).

Uma das denúncias que esse movimento faz em relação à educação é que os currículos são deslocados das necessidades, das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos. Dentre outras coisas, defende-se a diversidade dos sujeitos que compõem o campo e a construção de um Projeto Político Pedagógico que respeite as especificidades dos sujeitos e das escolas do campo

Destaca-se como um dos seus objetivos: garantir a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da educação do campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos/as educando/as.

---

<sup>5</sup> Formada em Bacharelado e Licenciatura em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRuralRJ, em 2006. Foi Professora Substituta da Universidade no Departamento de Economia Doméstica entre os anos de 2006 e 2008. Atualmente é mestranda em Educação Agrícola, na área temática de "Educação e Sociedade" também na Universidade Rural e assessora a coordenação do Programa Conexões de Saberes na Escola Aberta - UFRuralRJ, no Decanato de Extensão. Desde de a graduação faz pesquisa na área de educação, cultura e comunidades tradicionais, especialmente utilizando a história oral e investigando sobre aspectos sócio-econômicos.

## PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Segundo Mário Lúcio Machado Melo Jr. Superintendente do INCRA/RJ há em todo estado do Rio de Janeiro assentamentos em vários estágios de desenvolvimento, contabilizando cerca de 30. 000 pessoas e 6.000 famílias.

Para Jaime Muniz Martins Delegado Federal do MDA no RJ há cerca de 20 comunidades quilombolas reconhecidas pelo INCRA. E para o MDA são aproximadamente 130. 000 famílias vivendo em área rural no Rio de Janeiro.

Francisco Sobral MEC/SECAD afirma que 219 mil pessoas estão matriculadas no ensino médio na zona rural e outras 830 mil moram no campo, mas utilizam transporte para ir estudar nas cidades.

Fernanda Azevedo, representando o MST, diz que no Rio de Janeiro são aproximadamente 75 a 80 assentamentos que contam com aproximadamente 10 a 15 escolas, que oferecem da 1ª. a 4ª. séries do ensino fundamental.

A seguir, a tabela tem o objetivo de desenhar o cenário em que se encontra o mundo rural brasileiro, e assim refletir sobre os propósitos de um programa nacional de educação do campo em todos os níveis de ensino, baseado na realidade excludente do meio rural brasileiro.

A tabela foi construída a partir dos dados divulgados pelo INEP, pesquisas do censo escolar, censo demográfico do IBGE 2000, dados do MDA e do MEC.

População	Rural 18,8%	52,1% homens 47, 9% mulheres	Branca – 39,8% Preta – 4,4% Amarela – 0,1% Parda – 55,5% Índigena – 0,2%	Idade: 20,9% até 9 anos 17,6% de 10 a 17 anos 12,7% 18 a 24 anos 20,1% 25 a 39 anos 18,8% 40 a 59 anos 9,8% acima de 60 anos
	Urbana 81,2%			
Esgotamento sanitário	Rede coletora	Rural 3,8%	Urbana 56,1%	2. 146 comunidades quilombolas identificadas até 2005.
	Fossa séptica	15,7%	21,8%	
	outro	54,3%	20,2%	
	Sem esgotamento	26,1%	1,9%	
Rendimento médio mensal das famílias	rural R\$ 320,00 urbana R\$ 854,00	Área destinada à reforma agrária em 2005: 22. 487, 475 ha. Famílias assentadas em 2005: 127. 500. 38,8% dos assentados freqüentam a escola		
Escolaridade da população de 15 anos ou mais	Rural = 3,4 anos Urbana = 7 anos	Analabetismo da população de 15 anos ou mais	Rural = 29,8% Urbana = 10,3%	
Distorção série – idade 1ª. a 4ª. séries	Rural = 48,9% Urbana = 23,5%	70% das escolas na zona rural têm até 50 alunos	93% das escolas na zona rural de 1ª. a 4ª. séries pertencem à prefeituras	
Distorção série – idade 5ª. a 8ª. séries	Rural = 64,3% Urbana = 43%	Na escola rural predomina a classe multisseriada	78% das escolas na zona rural de 5ª. a 8ª. séries pertencem à prefeituras	

Infra-estrutura: escolas de 1ª. a 4ª. séries	21% não possuem energia elétrica				
	5,2% tem biblioteca		Salário médio dos professores de 1ª. a 4ª. séries	Rural = R\$ 296,34 Urbano = R\$ 619,45	
	- 1% tem laboratórios e acesso à internet		Salário médio dos professores de 5ª. a 8ª. séries	Rural = R\$ 351,07 Urbano = R\$ 869,86	
Infra-estrutura: escolas de 5ª. a 8ª. séries	89,6% têm energia elétrica				
	30% têm TV e vídeo				
	26,4% têm biblioteca				
	3,5% têm laboratório de ciências				
	3,1% têm laboratório de informática				
Formação dos professores	Rural	8,3% possui só o ensino fundamental		Urbana	0,8% possui só o ensino fundamental
		82,9% possui só o ensino médio			61,1% possui só o ensino médio
		8,8% possui o ensino superior			38,1% possui o ensino superior
Transporte escolar de 1ª. a 4ª. séries		Rural = 51% Urbana = 49%	Transporte escolar de 5ª. a 8ª. séries	Rural = 31% Urbana = 69%	

### DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Uma das legislações e, a mais importante, a respeito da educação do campo “Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo”, a Resolução CNE/CEB N° 01 de 03/04/2002, tem como meta:

Pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo (MEC/SECAD, 2007).

Diz também em seu artigo 2º, parágrafo único, e no artigo 5º, respectivamente, que:

“A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país” (CNE, 2002).

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (CNE, 2002).



Consultando o artigo 28º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), citado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, observamos que desde 1996, já havia a obrigatoriedade de adequação da educação básica à realidade da clientela. Vejamos o que diz o referido artigo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante citar também a existência do artigo 10º da Resolução CNE/CBE Nº 01 que versa sobre a constituição de mecanismos que possibilitem a estabelecer relações entre a escola e a comunidade local, os movimentos sociais para a gestão democrática da escola.

Continuando a análise sobre a educação do campo sob a ótica da legislação é importante unir às concepções de educação, currículo, gestão, diversidade, a concepção de “campo” presente no Parecer CNE Nº 36/2001, provocado pelo artigo 28 da LDB (citado anteriormente) que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. Sendo a educação do campo denominada “educação rural” nas leis brasileiras.

## CONCLUSÕES

A primeira e talvez mais importante conclusão que se tem ao propor uma pequena avaliação do trabalho com os participantes da oficina, é a falta que sentem de ter contato com as temáticas relacionadas ao campo na graduação. Pois, ao iniciar as discussões sobre o que imaginam que seja a educação do campo e até mesmo qual a imagem que têm sobre o campo, muitos chegam a dizer que não sabem nada e nem pensam nada, porque moram na cidade e não ouviram falar sobre isso, apesar de terem curiosidade.

Ao começar a explanação sobre a educação do campo os participantes começam a apontar possibilidades de atuação neste campo teórico e prático e nascem algumas indignações e surpresas ao apresentar os indicadores sociais deste local que está mais próximo deles do que podiam imaginar.

Diante de tudo o que foi exposto e dos princípios e conceitos da educação do campo, enquanto demanda dos movimentos sociais organizados pelos povos do campo. Conclui-se que problemas como dificuldades de acesso à escola, baixos salários, falta do ensino médio, pouca infraestrutura das escolas, currículos que não atendem a comunidade, baixa qualificação dos professores, precisam ser combatidos superando-se a dicotomia entre o rural e o urbano na formulação de políticas públicas para a educação básica do campo.

Conclui-se também a necessidade do questionamento sobre o papel da escola, da educação e do professor neste espaço repleto de singularidades e novos significados colocados pelo mundo contemporâneo.

---

<sup>6</sup> Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

É preciso rever o currículo dos cursos de graduação que visam atender este público, buscando uma formação mais humanista e menos técnica, capaz de entender a sociedade, suas transformações e o papel dos diferentes grupos sociais.

Acredita-se na possibilidade de contribuir com o fim do êxodo rural e a conquista dos direitos dos sujeitos que trabalham e vivem no/do campo através da educação pautada nos princípios de liberdade e transformação da sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, C. A. & LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago, 2007.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial. Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 de dez. 1996.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 3, n.1, jan-jun, 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org>> Acesso em: 25 mai. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. SP: Expressão Popular, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 01/2002. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DAL RI, N. M. & VIEITEZ, C. G. **A educação do movimento dos sem-terra**. Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 44-57, maio/ago, 2004.

DIEESE NEAD/MDA. **Estatísticas do meio rural**. SP: DIEESE, 2006. 276p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. SP: Editora UNESP, 2001.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. SP: Cortez, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

MORAES, M. S. M. de. **Escola “Uma terra de educar”: propostas educativas dos movimentos sociais do campo**. In: LINHARES, C. (org.) *Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas*. Niterói: Intertexto, 1999.

SECAD/MEC. **Educação do campo**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 20 nov. 2007.

VENDRAMINI, C. R. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago, 2007.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS. Seropédica RJ: UFRuralRJ, 19 de setembro de 2008.

I SEMINÁRIO TEMÁTICO DE EXTENSÃO RURAL: AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO RURAL CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS PARA UMA NOVA EXTENSÃO RURAL. Seropédica RJ: UFRuralRJ, 20 a 24 de outubro de 2008.

## DOCENTES NO BRASIL passado e presente

*Cintia Xisto da Fonseca*<sup>7</sup>  
*Gabriela Rizo*<sup>8</sup>

Provocado pelos questionamentos no campo da educação brasileira, este trabalho procura apresentar dados sobre a formação docente no Brasil. A análise procura trazer um panorama histórico do docente no Brasil e o estado de sua formação na atualidade, fundamentando-se em vários autores que procuraram descrever o estado da arte sobre a formação de professores em nosso país, levantando informações no INEP e no Endipe entre os anos de 1997 e 2006. Também foi feito levantamento de documentos referentes aos últimos 10 anos sobre a reestruturação da Universidade e da Formação Docente. Tais trabalhos referem-se à formação de professores em geral, nos cursos de pedagogia e nas demais licenciaturas. Neste contexto, nossa discussão dá continuidade ao tema da formação deste profissional em nível superior, procurando fomentar questionamentos com base na valorização do professor e na melhoria da educação do país, tão em voga atualmente.

Bem sabemos que são muitos os desafios encontrados na educação do país. Dentre eles a estrutura física e pessoal contribui para o bom funcionamento das escolas, com incumbência de propiciar aprendizagem. A importância da formação dos profissionais que atuam na escola deve compreender especialmente que os educadores que atuam em séries iniciais também são formados como cidadãos críticos e conscientes. Este encargo deve ser compartilhado pelos governos, instituições de ensino e pela sociedade. Portanto, para a contribuição social significativa dos educadores, estes três atores devem discutir sobre a qualidade da formação docente no Brasil.

O presente trabalho parte das reflexões direcionadas pela situação expressa nas estatísticas dos professores no Brasil, que nortearam o aprofundamento dos estudos na compreensão do processo de formação de docentes do ensino básico. Aqui traremos alguns dados das pesquisas produzidas pelo Inep (Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), a Fundação Carlos Chagas, o Instituto Nacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe e o Sistema Educativo Nacional do Brasil pela análise da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei n.º.394/96) e suas possíveis interferências. Sobre a relevância do tema estudado e aos desafios que compete ao campo da educação e aos profissionais que nele atuam, resta-nos falar da

---

<sup>7</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e membro do grupo de pesquisa Políticas de Trans-Formação. Seu trabalho monográfico versa sobre a formação docente no Brasil atual. Este artigo faz parte de sua pesquisa, sob orientação da professora Gabriela Rizo e que integra o projeto desta professora Observatório de Formação de Professores da Baixada: Um estudo comparativo entre os níveis de formação docente, suas políticas e a qualidade da educação.

<sup>8</sup> Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de Política e Planejamento Educacional. Tem experiência na área Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas públicas, avaliação e sistemas educacionais. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduação em História pela mesma instituição, especialização em Planejamento e Formulação de Políticas Educacionais pela Unesco, mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutorado em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

possibilidade de estarem num estágio de nostalgia ou encarar os desafios atuais a partir de uma visão que contemple a contemporaneidade em sua prática. Nesse sentido, a formação deve estar ligada a prática inovadora, que concebe:

“compromisso com a construção com a cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política.” (MEC, 1996, p.19).

### **POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA APROXIMAÇÃO DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Para entender a aproximação entre os elementos de políticas educacionais e a formação docente, é necessária uma visão mais complexa da construção histórica do sistema de educação no Brasil. Dessa forma, é importante contextualizar a história, percebendo elos vivos entre o passado e o presente.

O processo de formação dos professores no Brasil percorreu muitos caminhos e várias mudanças conduziram à concepção atual. É necessário que se estabeleça a compreensão entre os acontecimentos históricos e as práticas sociais, pois segundo Paulo Freire:

“Precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir sobre o que seremos”. (FREIRE, 1993, p.33)

Após o descobrimento do Brasil, a Igreja Católica tinha como objeto educacional catequizar os indígenas locais e os escravos africanos, impondo a cultura tradicional da ideologia católica. Através das ordens do Rei de Portugal D. João II, os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil por volta de 1549, chefiados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Nesse momento se afirmava a formação visão educacional para a colônia, a “*Ratio Studiorum*” subsidiou a ação dos padres, e constituía-se numa versão religiosa de “educação pública” e na formação das elites.

O ensino destinado aos índios e aos filhos de colonos portugueses se caracterizava pelo apego ao dogma, à autoridade, à tradição escolástica e literária, modelado forçosamente pela relação da colônia com Portugal. Visava, portanto, impor uma cultura assegurando a conversão da população e a mão-de-obra para o enriquecimento da Coroa Portuguesa. Esta educação religiosa perdurou até aos meados do século XVIII. Em fins do setecentos, as Reformas Pombalinas se colocaram como marco na história da educação, pois através delas o sistema educacional passou a ser responsabilidade do Estado. Não mais repousava nas mãos da Igreja Católica. Segundo ideais iluministas, o Marques de Pombal inova o sistema educacional para uma versão de educação pública de Estado. Inaugura-se na colônia o sistema de aulas régias. Estas eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Diferenciando-se do sistema de ensino dos jesuítas, este método destinava-se basicamente a uma pequena parte da população e não se vinculava a uma estrutura física institucional, tal como os colégios jesuíticos, e acontecia nas províncias em lugarejos.

O projeto de Pombal só foi possível porque nos anos anteriores, o Alvará de 28 de junho de 1759, determinava o fechamento dos colégios jesuítas e a substituição dos educadores e do sistema jesuítico por um sistema laico, portanto para que o sistema de aulas régias se consolidasse houve a criação do cargo de Diretor Geral. Para que o

Alvará estivesse instituído oficialmente, transcorreu um período de 13 anos, contemplando o fechamento de várias instituições e a substituição dos jesuítas. Conseqüentemente, a partir do Alvará de junho de 1759, houve uma introdução desordenada de profissionais no ensino, por conta da própria estrutura da época, que vinculou à profissão docente a concepção de “professores leigos”. O termo “professor leigo”, não se restringe somente ao nível de formação do docente, mas também associação entre didática e prática concreta, necessária para desenvolvimento profissional.

Com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, a estrutura e a organização do sistema educacional ficou sem “leme”, apesar de ter sido implantado o ensino público, financiado “pelo e para o Estado” (...). Todavia, a organização escolar foi extinta sem ser acompanhada por medidas eficazes que atenuassem seus efeitos. Como resultado tivemos uma educação desmantelada, pois, nada foi criado para dar continuidade ao trabalho educacional. Mestres nomeados por bispos e padres-mestres, capelães de engenho, tornaram-se os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. (...) A estrutura educacional do Brasil-Colônia foi caracterizada pelas relações de submissão externa em relação à Metrópole e interna em relação aos colonizadores (negros ou mestiços). (RANGHETTI, 2008)

Portanto, podemos dizer que neste período o país constituía-se de um sistema precário sem formação para a docência, ainda que o Alvará contemplasse a regulamentação através do cumprimento de exames para a atuação na profissão, o trabalho se estendia a privilégios e os professores passavam a gozar dos mesmos direitos dos nobres.

Com a chegada da Família Real no Brasil, muitas mudanças aconteceram no âmbito da educação superior. O país se propõe a um novo rumo, que se entende como construção de certa autonomia, o que se segue, mais tarde, com a proclamação da independência política e a adoção do regime monárquico. Os primeiros cursos superiores eram organizados pelo crescimento da economia agroexportadora e a decorrente necessidade de escoamento da produção dos produtos no país. Podemos dizer que os principais cursos foram os de Direito, Medicina, Engenharia e Administração Pública, voltados para atender os interesses da e para elite.

A partir da Promulgação de 20 de Outubro de 1823, se anuncia uma nova ordem para a política da educação brasileira. O Estado declarava livre a “educação popular” e abria caminho para criação de instituições pela iniciativa privada. Em 15 de outubro de 1827, a promulgação da Lei de Primeiras Letras que prescreve no artigo 1º, a organização histórica da formação de professores, a partir do contexto:

“Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que serão necessárias”. [...]

Este documento era composto por 17 artigos, que contemplava como propõe SAVIANE (2008), uma preocupação diferenciada na formação de professores pelo contexto referido.

“Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em certo prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”.

“Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Lei de 15 de outubro de 1827, Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>, acessado: 2/5/2010)

Como podemos perceber, esses dois artigos expressam uma preocupação com a instrução adequada para a atuação da profissão, o desenvolvimento do ensino pelo método mútuo e a concepção de um currículo ordenado de acordo com o entendimento dos alunos. O Ato Adicional de 1834 determina para as províncias a responsabilidade de promover a educação primária, transferindo o sistema proposto pelas aulas régias para os liceus. A promulgação do Ato de 34 e a Lei de Primeiras Letras possibilitou um caminho para a criação das primeiras Escolas Normais, pois as duas medidas pressupõem o aumento do número de escolas, havendo uma demanda maior de profissionais da educação.

A província do Rio de Janeiro instituiu em Niterói, 1835, a primeira escola normal do país. Então, foram instituídas, no século XIX, as Escolas Normais em: Bahia, 1936; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Obtendo pouca estrutura e sendo fechadas e reabertas periodicamente. Podemos observar que durante o império, as Escolas Normais não obtiveram sucesso em sua estruturação. A redistribuição dos recursos financeiros e dos recursos técnicos ficava sob a incumbência das províncias, e estas não tinham como prover a difusão do ensino.

Posteriormente, em 1889, a Proclamação da República desenvolveu condições para movimentos de renovação cultural e pedagógica nas províncias. Institui a separação do Estado e da Igreja, abolindo o ensino religioso nas escolas. Uma característica da República Federativa é que seu sistema político se coloca como descentralizado, o que não difere da educação deste período, que vinha sendo descentralizada e pronta a atender algumas características do novo sistema de governo. Uma das maiores consequências disto foi, em 1901, a decretação da Lei Orgânica de Ensino Superior e Fundamental da República, cuja finalidade era proporcionar liberdade aos estabelecimentos de ensino, expandindo-se o número de escolas particulares. Referindo-se ao contexto histórico, a trajetória da educação brasileira se dá em paralelo a estruturação da formação de nossos docentes: com ampliação de escolas, mais formação. Segundo os autores Gonçalves e Peres (2002) a formação se mostra com base em dois processos: o autodidatismo, onde não existem no país instituições e cursos formadores de professores e o surgimento posterior das instituições, apenas no século XIX, com as escolas normais.

As décadas de 20 e 30 são momento fértil na história da educação. Desencadeado pela reforma industrial e o governo de Getulio Vargas, este período traz um ambiente para que políticas públicas da educação se formassem. A definição de



uma organização educacional se manifesta a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde, nomeado Francisco Campos, responsável pela organização e estrutura do ensino superior (Decreto 19.851) e ensino fundamental (Decreto 19.890).

Posteriormente, em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação” delinea os caminhos da educação no país. Os pioneiros o utilizaram como estratégia, marcar o campo de disputas da educação como um projeto que conduz ao marco de uma renovação do país. Todo este movimento repercute na construção da Carta Magna em 1934, a primeira a dedicar um capítulo a educação e cultura, onde a organização e manutenção dos sistemas educativos permanecem com os Estados e Distrito Federal (Art. 151). Anteriormente, determinado pelo Ato Adicional em 1834 no Império a responsabilidade dos Estados com a educação. Com as reformas de Gustavo Capanema são adicionados decretos que incorporam o conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, sobre o Ensino Industrial, Ensino Comercial, Ensino Normal, Ensino Primário e o Ensino Agrícola, delimitando o acesso as camadas mais amplas da população urbana.

A queda da ditadura inicia no campo da educação a democracia populista. O momento em que foi criada a Constituição de 1946 aponta um inovador paradigma de “educação para todos”, sob o domínio do ensino ministrado pelo poder público o liberalismo clássico. A partir de então, com suporte da estrutura política e a promulgação da LDB Lei.4.024/61, se afirmam os defensores da liberdade de ensino, enquanto iniciativa privada!!!! (Art. 3 e 5). A lei decide sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados do ensino superior, federais e particulares; sobre o reconhecimento das universidades; também sugere medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino; e propõe medidas para expansão e aperfeiçoamento de ensino (Art. 9). A Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) instaura uma alteração significativa no quadro do ensino superior, habilitando cursos de curta duração, dentro de uma formação intermediária de grau superior. Concomitante a evolução desse projeto ocorre a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, com o foco profissionalizante. Com o movimento de redemocratização da sociedade, a Constituição de 1988 normaliza os direitos sociais, dentre eles a educação escolar que impulsiona espaços para a redefinição dos marcos legais e das políticas educacionais nos anos finais do século XX e iniciais do século XXI (NEVES e PRONKO, 2008).

As discussões em torno da LDB da Educação Nacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988 conduziram para que, em dezembro de 1996, se consolidasse na Lei 9.394, um novo projeto de educação escolar. A educação básica (formada pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio) e a educação superior. Na perspectiva de situação e formação do docente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei n.º.394/96) determina para atuação na educação básica que o docente possua nível superior em licenciatura ou na formação mínima de nível médio (modalidade normal para o exercício do magistério na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental).

O Plano de Educação Nacional, aprovado em 2001 pelo Congresso Nacional, fruto da mobilização regional e nacional apresentado pelo Brasil constitui um subsídio importante na educação do país. Ao final da Década da Educação (1997-2006), para a atuação na educação básica, o docente passa a adquirir um novo caráter em sua formação no âmbito educacional. O exercício do magistério toma uma nova proporção no que se refere à formação, ou seja, para atuação somente serão admitidos professores formados em nível superior ou formados por treinamento de serviço. A formação do pedagogo passa a ser em licenciatura plena. Segundo o Sistema Educativo Nacional do Brasil, a determinação da adequação é consequência da

erradicação da categoria de professores leigos. Tal medida envolve discussões e reflexões do poder público junto às universidades, para se definir uma política global de formação e qualificação do docente diante dos níveis e modalidades de ensino.

Portanto, a formação inicial dos professores da educação básica é de responsabilidade do ensino superior (Art. 62 /LDBEN) onde se deve abranger as funções de ensino, pesquisa e extensão relacionadas à teoria e a prática envolvendo a qualidade social, política e pedagógica. À graduação devem corresponder cursos em Universidades e Institutos de Educação Superior. Ou seja, estes devem garantir formação de profissionais para a educação básica: professores que atuem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, além de programas de formação pedagógica, destinados a pessoas com ensino superior que queiram se dedicar a educação básica; e programas de educação continuada, destinados aos profissionais da educação com diversos níveis de formação e que estejam atuando em nossas redes de ensino.

Pelo Sistema Nacional Educativo do Brasil, a Lei interfere sobre as condições de serviço, a partir do artigo 67, que concebe a obrigatoriedade de cada sistema de ensino em promover a valorização profissional por meio da criação de estatutos e planos de carreira (pois no país não existe um único estatuto que ampare os profissionais da educação). É de profunda relevância a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação em 2001, que são determinações importantes na formação docente. Este inovador projeto traz expectativas para a melhoria no âmbito da educação e visa a atuação do poder público junto às universidades, no sentido de definir uma política global de formação e qualificação do docente.

## **UM PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR**

A partir de dados do IBGE (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) em 2006, podemos analisar a expansão da rede particular de ensino superior como também ao ingresso de estudantes mais carentes de recursos financeiros na linha de crédito educativo público, que tem impulsionado a opção dos estudantes brasileiros no ensino superior, frente às novas exigências do mercado de trabalho.

Quanto ao panorama institucional das Universidades no Brasil, referente às pesquisas da Fundação Carlos Chagas, o Inep (2006) declara que 62% dos alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, ficam a critério das instituições de cunho privado. Isso quer dizer que 38% destas matrículas correspondem ao domínio público. Sobre o crescimento do número de cursos, entre os anos de 2001 a 2006, aponta um crescimento de 70% na oferta dos cursos de nível superior, sobretudo aqueles vinculados as instituições estaduais, municipais e federais. Contudo, o crescimento se deu entre os anos de 2001 e 2004, em contrapartida dos anos de 2004 e 2006, quando o crescimento foi de 9%. Diante dos fatos, comparando com o número de alunos em 2001 que eram 220.906 cursando Pedagogia; em 2006 cerca de 281.000, havendo um acréscimo de 27% dos alunos. Demonstra que de acordo com o crescimento do número de alunos, o crescimento do número de cursos na Pedagogia não ocorre com a proporcionalidade de vagas.

Através das pesquisas feitas pela Fundação Carlos Chagas sobre os Centros Universitários e nas Faculdades Integradas podemos notar este "impacto". A estagnação do número de alunos quanto o acompanhamento dos cursos de pedagogia no país. Este é um fator que diante dos desafios da educação brasileira deve ser considerado, qual o verdadeiro motivo da oferta de cursos de pedagogia não

acompanhar o centro de interesses dos alunos que pretendem ingressar no ensino superior?

Segundo os dados do Inep Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, de 1991-2002, em relação aos cursos de formação de professor existe uma desvalorização da profissão, e os dados mostram que 6% das vagas nas instituições de rede pública e 41% das instituições das redes privadas não foram preenchidas. A partir de dados do IBGE (Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio) em 2006, podemos analisar a expansão da rede particular de ensino superior como também o ingresso de estudantes mais carentes de recursos financeiros na linha de crédito educativo público, que tem impulsionado a opção dos estudantes brasileiros no ensino superior, frente às novas exigências do mercado de trabalho. Porém, a procura pelos cursos de licenciatura é bem menor comparado a outros cursos.

É plausível falarmos que nunca houve antes na história do país crescimento tão rápido de estudantes ingressantes no ensino superior, como existe no atual momento. Entretanto, mesmo com o aumento de ingresso, o Brasil ainda possui uma das piores taxas da América Latina de estudantes no ensino superior, como demonstra a pesquisa do Instituto Nacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe. Logo, podemos constatar que muitos alunos se “perdem” entre o ensino fundamental e médio, não chegando à formação superior. Possivelmente, o maior acesso destes alunos a universidade ocupará vagas nas licenciaturas, até agora não utilizadas. Isto, porém, só será feito através de um processo que atraia às pessoas para a profissão de professor (cargos e salário, valorização e etc), bem como com cuidado qualitativo em relação aos cursos universitários.

## **A REALIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NO PAÍS**

A partir da estrutura dos dados, podemos constatar que não é novidade a necessidade de aumento do corpo docente das escolas brasileiras. Amídia sempre traz novas sobre a falta de professores no ambiente escolar. Os dados do IBGE, a PNAD 2006 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), revelam o aumento das taxas de frequência à escola no segmento de 0 a 3 anos de idade - os percentuais dobraram de 7,4 para 15,5% - e de 4 a 6 anos - as taxas passaram de 53,8% a 76,0% - , significando aumento de mais de 40%. Tal implicação resulta no aumento do número de docentes para atender a demanda na área de educação infantil.

O que deve ser considerado e discutido não é apenas a problemática do número de professores ausentes nas escolas, nem tão pouco o aumento de cursos de formação de professores, mas a garantia de valorização, tanto da formação quanto dos profissionais formados, para se dedicarem efetivamente à atividade docente. Quanto ao profissional, os dados do IBGE mostram que, comparadas às profissões com o nível de formação equivalente, o magistério é a que oferece um das piores remunerações. Sobre as condições de trabalho, é uma das profissões onde mais se trabalha. A “incansável jornada de trabalho” e a “imensa quantidade de alunos em sala” comprometem a qualidade do ensino, que exige tempo para planejamento. A valorização, portanto, deve ser acompanhada não só de aumento salarial, mas de políticas para educação básica.

Segundo as análises do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira compreendendo o ano de 2002, em relação à formação dos profissionais da educação que atuam em creches, 85,3 % possuem grau de formação até o ensino médio, comparando-se a 14,5% ao ensino superior no país. Já em relação à atuação em pré-escolas - atendimento a criança de 4 a 6 anos - 72,6% têm formação em até o ensino médio, contando com 27,4% em relação aos profissionais com formação em nível

superior. No que diz respeito à atuação no ensino fundamental, compreendendo do 2º. ao 5º. ano, com até ensino médio temos 69,7% de profissionais, para 30,3% em nível superior. Embora elaborada no ano de 2002, esta pesquisa traduz uma forte necessidade: diante do quadro de formação docente no país, infelizmente as políticas públicas são lançadas, porém sua adequação a sociedade não se efetivou nos últimos anos. Basta ler a legislação de 1996 e suas pretensões. Continuamos diante de demandas muito semelhantes. Além disso, no ano de 2009, se refletia que a ampliação de cursos se torna pequeno esforço frente a todos os desafios que o campo da qualidade da profissão docente nos exige.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário entre os acontecimentos históricos e as práticas sociais de construção das políticas educacionais compõe em si a própria trajetória da formação docente. A configuração aqui descrita contribuiu para que a discussão sobre a formação docente percorresse caminhos que impulsionassem o processo da caracterização que rege a atual lei de formação do pedagogo. Contudo, a lei ao mesmo tempo em que ampara, desvia a atenção do problema, pois não existe no país um único estatuto que direcione os profissionais da educação. Os dados analisados sobre o ensino superior permitem perceber o panorama institucional das Universidades no Brasil, uma vez que apesar do crescimento de cursos de pedagogia, as vagas não são preenchidas. Outro fator é a forma com que a profissão docente se insere na sociedade, desvalorizada. Isso é consequência de uma história de baixos salários, precárias condições de trabalho, má formação e a própria depreciação dos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas frente aos alunos de nível médio. Todos esses desafios se colocam para a construção de uma escola de qualidade, com professores sob boas condições de trabalho, salário, formação e valorização social. Este trabalho é dedicado aos professores da escola, que de alguma forma buscam romper com esses desafios todos os dias. Aos docentes, a união do trabalho, aperfeiçoamento e prazer no que fazem, pois sabemos que os mais prejudicados neste processo são os nossos alunos, que se perdem em um mundo competitivo e desigual de trabalho:

“Esta desigualdade que marca como uma lei de ferro o sistema educacional brasileiro nos faz perguntar sobre até que ponto esse sistema cumpre o mandamento da Constituição Federal que estabelece que todos são iguais perante a lei”. (BRASIL, MEC/INEP, p.48)

Para mudar esse cenário, o Ministério da Educação (MEC) apresentou em 2007, o Plano de Aceleração do Crescimento, conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e em outubro de 2008, o Plano Nacional de Formação de Professores, o qual foi instituído por decreto assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 30 de janeiro de 2009. A Política Nacional de Formação de Professores tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a Educação Básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Há que se continuar acompanhando para sabermos seus resultados em níveis nacionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli, SIMOES, Regina H.S., Carvalho, Janete M. et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educ. Soc. , dez. 1999, vol.20, no 68, p.301-309. ISSN 0101-7330.

BRASIL, MEC/INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2003. Brasil; 2005. Capturado em: [www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_brasil\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_brasil_iesalc.pdf)

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2000. em 14 de dezembro de 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação de professores para o ensino fundamental: Instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final: Pedagogia**. São Paulo, 30 de Agosto de 2008. ( disponível em: <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Bernardete-1.pdf>).

GONSALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. **Educação Básica e Continuada de Professores**. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão CESUC. Catalão Goiás. Ano IV- n°6 1º Semestre 2002.

LUZ, R. J. P. MELO, P. A. **A formação docente no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e o Caribe IESALC. Florianópolis; SC -

MELO, S. Sílvia. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática Docente**. 2001. 145f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade da Amazônia. Belém.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alerjandra. **O Mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OEI. **Sistema Educativo Nacional Brasileiro**. Capturado em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/docentes.pdf> em 5 de novembro de 2008.

PACHANE, Graziela Giusti ; LEITE, Simone A. G. O. . **Licenciaturas no Brasil: estado-da-arte na base de dados do Scielo (educação) e evolução estatística por cursos entre 1997 e 2007**. In: XII Encontro de Iniciação Científica, 2007, Campinas. Anais do XII Encontro de Iniciação Científica. Campinas: Puc Campinas, 2007. v. 1. p. 1-1.

RANGHETTI, Diva Spezia. **Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às diretrizes da pedagogia**. Revista @mbienteeducação. São Paulo, jan/julho v. 1, nº 1, 2008.

SAVIANE, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

# AS NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR-LEITOR: desafios da contemporaneidade

**Adriana Hoffmann Fernandes**<sup>9</sup>  
**Sandra La Cava de Almeida Amado**<sup>10</sup>  
**Maria Clara Lanari Barros**<sup>11</sup>  
**Priscila Soares**<sup>12</sup>

O presente artigo se propõe a apresentar oficina realizada na III Semana Paulo Freire promovida pela UFRRJ, Campus Nova Iguaçu, em outubro de 2008. A oficina em questão é resultado de trabalho que vem sendo realizado em Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estácio de Sá - Campus Petrópolis, envolvendo alunos de Pedagogia, Comunicação Social e Letras. Sabe-se o quanto, hoje, se torna indispensável a apropriação da leitura e da escrita para inserção social e profissional do ser humano, já que se vive numa sociedade altamente letrada, que exige cada vez mais competência de seus cidadãos. No entanto, basta que se verifique o resultado do ENEM de 2007 para se perceber que a conclusão do Ensino Médio não garante aos ingressantes na universidade as aptidões, competências e habilidades necessárias a participação em todas as suas dimensões e exigências. Isto porque o processo de letramento, tão necessário à formação pessoal e profissional, não está atrelado apenas aos primeiros anos de estudo, como bem lembra Val (online):

O *Letramento* pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e *se prolonga por toda a vida*, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo).

Fala-se muito em letramento, mas percebe-se que poucas são as ações efetivas em favor dos estudantes, principalmente no período de formação profissional, pois se acredita que estes já tenham se apropriado das práticas sociais de leitura e escrita, nos segmentos anteriores de formação. Entretanto, sabe-se que não é isso que ocorre com grande parte dos futuros professores que estão na Universidade e mesmo os já formados.

A oficina proposta e realizada na III Semana Paulo Freire ocorreu dentro dos objetivos de formação de professores-leitores implementados no contexto do projeto de pesquisa de iniciação científica *Construção e análise intergerativa do conceito de leitura em distintos espaços de formação*, que trabalhou em 2008 com alunos da graduação dos cursos de Pedagogia, Letras e Comunicação da Universidade Estácio de Sá, Campus Petrópolis.

A proposta da referida pesquisa busca compreender como se dão os processos de subjetivação-objetivação em torno do ato da leitura como prática histórico-cultural,

<sup>9</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>10</sup> Professora coordenadora do Projeto de Iniciação Científica da Universidade Estácio de Sá "**Construção e análise intergerativa do conceito de leitura em distintos espaços de formação**" no Campus Petrópolis em 2008.

<sup>11</sup> Estudante de Pedagogia, participante do referido Projeto de Iniciação Científica em 2008.

<sup>12</sup> Estudante de Pedagogia, participante do referido Projeto de Iniciação Científica em 2008.

que se realiza em diversos espaços-tempos, procurando perceber como as práticas culturais interferem no processo cognitivo da leitura, re-significando a sua dimensão cultural e coletiva e possibilitando a ampliação das práticas sociais de leitura dos alunos participantes.

O trabalho de campo realizou-se através de entrevistas com universitários dos referidos cursos, mas também através de atividades variadas, como a oficina da III Semana Paulo Freire. Nas entrevistas, procurou-se identificar o conceito de leitura dos entrevistados; sua relação com a narrativa percebida no espaço-tempo do narrar e do viver, além de reconhecer a presença de diferentes suportes narrativos utilizados pelos entrevistados.

Em oficinas como esta, realizadas no contexto de formação do leitor dentro e fora da universidade, buscou-se trabalhar essa relação mais próxima dos sujeitos com as narrativas, o que garantiu continuidade no processo de letramento dos participantes, futuros e atuais profissionais, além de ampliação de sua sensibilidade de ver, ler, ouvir, perceber.

Neste contexto de trabalho, a leitura assume dimensão ampla de *texto*, entendido como qualquer material da cultura passível de assimilação e reflexão nesse processo de formação: textos literários, científicos, filmes, propagandas, peças de teatro, exposições e quaisquer outros materiais que possibilitem a compreensão da sociedade, do mundo em que se vive e no qual atuarão todos os profissionais que se encontram em constante formação.

Pretende-se no contexto do Projeto discutir a leitura nas relações *leitor/texto/contexto* de forma ampla. Em relação à formação de professores, de modo especial, considera-se fundamental empreender um projeto como esse, que possa abrir-se para o diálogo com o outro em formação, contribuindo para a ampliação dos saberes docentes, permitindo que estes exerçam reflexão aprofundada sobre o papel da leitura na educação a partir de sua própria experiência de leitura. Esta perspectiva do diálogo entre diferentes experiências e áreas é um dos objetivos dessa pesquisa, que se tornará viável devido à troca de olhares e experiências entre participantes de diferentes áreas.

Assume-se como eixo da proposta o conceito de narrativa segundo o filósofo Walter Benjamin. A partir desse olhar norteador, é possível aos participantes estabelecer contato tanto com autores literários como Clarice Lispector, Eduardo Galeano, Silvia Orthoff, como com autores do âmbito acadêmico como o próprio Walter Benjamin, Albert Manguel, Sônia Kramer, entre outros.

Estes autores constituíram as referências orientadoras da pesquisa e da ação realizada nas oficinas - espaços de narrativas investigadas, vividas e trocadas. Nesse contexto tais autores orientaram leituras e reflexões a respeito de questões como: o que é ser leitor hoje? A narrativa pode ser formadora de leitores? Como vem se formando os leitores da atualidade? Serão eles também narradores? Como se constituem os leitores e os narradores de hoje?

## APRESENTAÇÃO DA OFICINA

A oficina *As narrativas na formação do professor-leitor* teve como foco a discussão do conceito de narrativa sob o viés do filósofo Walter Benjamin. Nesse contexto, seria importante delimitar o porquê da escolha do conceito de narrativa, explicitando o que seria esse conceito de narrativa segundo este autor e porque a narrativa pode ser considerada importante num trabalho de formação de leitores.

Para Benjamin, a narrativa tem um caráter artesanal e funda-se na experiência transmitida oralmente de uma geração à outra, carregando consigo a experiência daquele que a narra (*narrador/contador de histórias*). Quase sempre, essa experiência narrativa está fundada num interesse prático sob a forma de um conselho carregado de sabedoria e teve, durante muito tempo, uma forte influência na difusão de acontecimentos, pois tinha como característica a ausência de explicações, cabendo ao leitor ou ao ouvinte interpretar o que ouvia ou lia. As fábulas, os provérbios e os contos de fadas são exemplos de narrativas. (FERNANDES, 2003).

Benjamin em seu ensaio *O narrador*, mostra que a arte de narrar está acabando porque a sociedade que vivenciou a Primeira e a Segunda Guerra Mundial não consegue mais trocar suas experiências. Os choques sofridos nestas e o forte desenvolvimento da técnica sobrepôs-se à experiência do homem. Diante das grandes mudanças sofridas nesse período, a experiência sofreu um abalo pois o capitalismo interferiu no trabalho e na narrativa, forma anterior de transmissão da experiência/aprendizagem.

Nesse contexto, surge a imprensa, instrumento de comunicação importante do capitalismo, que traz com ela a informação. A narrativa acontecia nos momentos compartilhados de vida. Sua tradição desembocava numa prática comum; as histórias não eram somente lidas e ouvidas, mas escutadas e seguidas e faziam parte de formação válida para toda uma coletividade. Já a informação passou a ser transmitida da mesma forma, em todos os lugares e para um grande número de pessoas. Nela não há qualquer transmissão da experiência, conta-se o fato já explicado, isto é, já interpretado.

É possível perceber, cada vez mais, uma outra relação do ser humano com o tempo, uma relação que passa muito rapidamente, em que se faz “tudo ao mesmo tempo agora”, num tempo que nem sempre é possível ouvir o outro, compartilhar, viver. Nesse contexto da correria cotidiana, nem mesmo as leituras são lidas com o deleite necessário para o seu entendimento e se passa *rapidamente* por tudo. As possibilidades de reflexão necessárias num processo de leitura e de formação tornam-se, assim, limitadas.

No entanto, sabe-se que a narrativa não morreu. Em sua relação estreita com a experiência, tal como Benjamin a concebe, ela pode ser uma ponte para essa retomada do olhar, do ler e do viver que amplia nossa formação enquanto leitores. A proposta da pesquisa que aqui se apresenta através da oficina, manifesta em seu bojo esse fundamento: a narrativa em sua função formadora, parte do processo de letramento dos sujeitos.

## RECURSOS

Trechos do filme Sotyguy Koyuaté ou outro filme que fale de narrativas “Narradores de Javé” ou “Abril Despedaçado”.

Power point apresentando o conceito de narrativa de Walter Benjamin.

Livro “Guilherme Augusto de Araujo Fernandes” do autor Mem Fox.

Caixa ou baú com objetos variados antigos e atuais.

CD Roda de Cantigas de Zé Zuca ( ou pode ser CDs com músicas de cantigas de roda ou outras músicas que remetam a narrativas (São João, músicas regionais típicas, etc).

Bolas de encher coloridas.

Parlendas, adivinhas ou quadrinhas escritas em folhas de papel.



## PÚBLICO

Idosos, adultos, crianças. Público de qualquer faixa etária. Esta oficina foi realizada com diferentes públicos. Algumas adaptações tornam-se necessárias em função da diversidade do público atendido.

## METODOLOGIA

Os recursos anteriormente relacionados foram colocados em ordem de utilização. Dessa maneira, a oficina iniciou-se com a apresentação de trechos do documentário Sotiguy Koyuaté, para discutir o que seria a narrativa, o que é narrar hoje. São vários os filmes que podem ser usados para essa discussão. Tanto os que foram sugeridos como outros que abordem a questão da narrativa, do contar histórias, atendendo ao conceito de narrativa apresentado por Walter Benjamin.

A partir dos trechos do filme escolhido, lança-se reflexão sobre o contar hoje. Quem conta? Para que conta? Contamos histórias uns para os outros ainda? Contavam histórias para nós na infância? Já vivemos ou não isso? Como nos sentíamos nesses momentos? Por que hoje contamos menos histórias? O que aconteceu?

A retomada dessa reflexão inicial é feita com a apresentação de *Power point* elaborado pelas bolsistas do Projeto, em que apresentam o contexto teórico dessa mudança de sentido da narrativa: por que isso aconteceu? As mudanças sociais/estruturais no tempo e no espaço que modificaram o trabalho, as relações interpessoais e, com isso, também os modos de narrar, de se contar.

E como se começa a narrar? Afinal, o que narrar? Neste momento, é contada a história de *Guilherme Augusto de Araújo Fernandes*, quando se traz à tona a importância da experiência de cada um nesse contar, a valorização da memória, do rememorar nesse contar que é sempre, também, um recontar. Afinal, quando uma história ouvida ou lida é contada, cada um a reconta à seu modo, da forma como viveu aquela experiência... E o que fica na memória para ser passado adiante, recontado, lembrado? O que se torna tão importante a ponto de não quisermos deixar para trás? A história de Guilherme Augusto de Araújo Fernandes faz pensar sobre isso.

Inspirados na história lida, os orientadores da oficina apresentam uma caixa antiga - um baú, ou qualquer caixa que remeta às lembranças de objetos escolhidos pelos oficineiros. Objetos valiosos de acordo com tempo/espaço - região, faixa etária - podem ser escolhidos... Por isso, para cada público é importante escolher objetos diferentes e, por vezes, até mesmo pedir que cada um traga um objeto de sua escolha que lhe traga lembranças valiosas. Os objetos ficarão todos dentro do baú, sendo retirados um a um pelos participantes.

Nesse processo os objetos são analisados e são apresentadas as lembranças que eles suscitam. Tais lembranças são compartilhadas em roda. Que histórias eles nos contam? Boas histórias sempre surgem!! Em meio aos objetos, vão sendo rememorados, por cada um, momentos mágicos e únicos nesse compartilhar das histórias de todos os que participam da oficina.

Vivido esse momento, é possível perceber que, na verdade, o que aconteceu foi um momento de contar histórias uns para os outros. E como foi viver esse momento? Não seria bom se ocorressem mais momentos como esse, tanto em casa, como na escola, como no trabalho? Que vínculos são estabelecidos hoje com a narrativa oral de que fala Benjamin? A oficina é encerrada com todos em roda, de mãos dadas, ouvindo uma música escolhida: Ciranda, cirandinha na versão de Zé Zuca. Assim, no embalo da música, o grupo roda, ciranda e joga balões que encerram quadras, versos, parlendas

em seu interior. A cada parada da música, o grupo para e alguém “entra na roda, diga um verso bem bonito, diz adeus e vai-se embora”. Ao sinal da parada da música, quem estiver com a bola a estoura e lê para todos o verso que a bola contém. Uma forma gostosa de brincadeira que leva a pensar e viver a narrativa em pequenos pedaços de alegria.

Fazer versos, falar quadras, parlendas e adivinhas que são passadas adiante, recontadas, reinventadas, também é brincar com a narrativa. Um jogo gostoso que encanta as crianças, traz boas lembranças e saudades aos adultos que assim podem lembrar que somos crianças, em qualquer idade.

Como diz Girardello (2003), os acalantos são como as histórias, se abrem e fecham nitidamente, contendo em si um mundo particular. Através das letras das cantigas que tantas vezes contam histórias, como *O Cravo brigou com a Rosa*, *Ciranda Cirandinha*, *A Canoa Virou e Atirei o Pau no Gato*, para ficar nos exemplos mais óbvios, são vividas algumas das narrativas que formam identidades. Narrativas que também chegam através das canções que marcaram a infância e a juventude da mãe e do pai, selecionadas de um arquivo pessoal de favoritas, aprendidas também no rádio e na TV.

Como aponta a autora é sem-fim o zigue-zague das histórias, da voz para os livros e de volta à voz, através do campo aberto da memória, da experiência e da imaginação. Não deixar morrer essa brincadeira de contar e recontar e viver sempre esses momentos que são de todos, gente que vive e que, sendo assim, deve poder contar, rir e brincar, a partir do que vive também.

## CONCLUSÕES

A experiência da oficina já vivida com diferentes públicos tem permitido reafirmar, cada vez mais, a importância da narrativa, além de abrir espaço para este processo formador onde quer que se atue. Narrar e compartilhar histórias faz parte da formação da pessoa como leitor, sujeito, criador de cultura e de vida. Afinal, “sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas”(HARDY, 1968:5; Apud GIRARDELLO, on-line).

Só quem pode ouvir, ler e passar adiante a experiência compartilhando com o outro, pode ser sujeito de sua própria história e de suas escolhas. Afinal, não é o mercado ou os outros que fazem as escolhas por nós. Cabe a cada um, também, saber colocar a sua parte nessa construção fazendo como nos diz a pesquisadora Gilka Girardello (on-line) já que “como numa corrida de revezamento, a criança de uma geração recebe uma tocha e atravessa a vida carregando-a acesa na profundidade da memória para entregá-la à criança que espera ansiosa na próxima curva do percurso.”

Que não deixemos morrer essa criança dentro de nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Sandra La Cava; FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Construção intergerativa e análise do conceito de leitura em distintos espaços de formação.** Projeto de Pesquisa, Universidade Estácio de Sá, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov.** In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e Pobreza.** In: \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

FERNANDES, Adriana H. **A narrativa no pensamento de Walter Benjamin.** Cultura Vozes. , v.97, 2003.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** Trad. Gilda de Aquino. S. Paulo: Brinque-Book, 1995.

GIRARDELLO, Gilka. **Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas.** Anais da 26<sup>a</sup> ANPED, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm> Acesso em janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Contação de Histórias: Histórias de Livros e “de Cabeça”.** Disponível em [http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=100:artigos-e-teses&id=344:historias-de-livros-e-de-cabeça&Itemid=142](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=100:artigos-e-teses&id=344:historias-de-livros-e-de-cabeça&Itemid=142) Acesso em outubro de 2008 on-line 1.

\_\_\_\_\_. **Histórias da infância distante.** Disponível em [http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=98:historias-da-infancia-distante&catid=100:artigos-e-teses&Itemid=142](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historias-da-infancia-distante&catid=100:artigos-e-teses&Itemid=142) Acesso em setembro de 2008-on-line 2.

KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita como experiência notas sobre seu papel na formação.** In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem.* 2<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado? Série Alfabetização, leitura e escrita.** Programa (3) Salto para o futuro. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/> Acesso em 2007.

ENSINANDO ...



**... CIÊNCIAS**



# E ENTÃO SURTIU A VIDA...

## conhecimento científico e conhecimento religioso: um diálogo possível nas aulas de ciências?

*Lígia Cristina Ferreira Machado*<sup>13</sup>

### INTRODUÇÃO

Para iniciar esta discussão resgatamos alguns elementos do pensamento de Paulo Freire, entre eles, o de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Diálogo entre indivíduos, entre ideias, conhecimentos e saberes. Diálogo que nos situa como seres incompletos e inacabados e, por isso mesmo, em constante processo de construção. Nas palavras de Paulo Freire “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.” (FREIRE, 1997, 154). É neste sentido que o diálogo se torna uma categoria relevante para aqueles que enfrentam a sala de aula, justamente porque, neste espaço-tempo de aprendizagem e construção de subjetividades, se encontram e se confrontam diferentes formas de conhecimentos e saberes. Este talvez seja o grande desafio que se impõe a nós professores: como fazer dialogar o conhecimento que queremos ensinar com aquele que o aluno traz de suas experiências vividas em outros contextos que não os escolares? Particularmente, esta é uma questão crucial para nós professores de ciências, onde o conhecimento científico escolar parece opor-se e mesmo negar outras formas de conhecimento.

Influenciado por uma filosofia empirista-indutivista, o ensino de ciências durante muito tempo esteve centrado (e talvez ainda esteja) no modelo de transmissão-recepção de um corpo de conhecimentos seguramente objetivo, neutro e inquestionável a um aluno considerado como “tábula rasa”, para usarmos a expressão de John Locke, um dos expoentes do empirismo.

Entretanto, a Filosofia da Ciência e, ainda, a Sociologia da Ciência, particularmente os trabalhos de Kuhn e Latour, evidenciam a ciência e o conhecimento científico como construções sociais cujo processo de produção envolve conflitos, diversidades de interpretações, intuições e criatividade humanas. Kuhn (1992) revela uma ciência organizada no interior de paradigmas, marcada por períodos de crises e rupturas paradigmáticas que encaminham a emergência de novos paradigmas. Latour (2000) vai ao laboratório e revela a ciência como prática social, mergulhada em mecanismos de negociações, translações, incertezas, para se elevar uma afirmação à condição de fato científico. Os pilares fundantes da ciência moderna - objetividade e neutralidade - são abalados. Santos (1989, p.36) propõe uma segunda ruptura epistemológica: “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” promovendo um reencontro do conhecimento científico e conhecimento cotidiano. Diante desse novo contexto, como pensar o ensino de ciências que se realiza nas escolas?

---

<sup>13</sup> Possui graduação em Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é prof. adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro atuando no Instituto Multidisciplinar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências principalmente nos seguintes temas: Interações discursivas e aprendizagem em Ciências e Biologia e prática docente.

Talvez uma resposta mais imediata nos seja dada a partir dos trabalhos precursores de Driver e Easley (1978) e Driver e Erickson (1983) que evidenciam a importância de se conhecer as explicações que os alunos desenvolvem em suas experiências cotidianas para dar sentido aos fenômenos e situações com as quais se deparam no mundo físico. Para esses autores, as concepções que os alunos constroem e trazem para a sala de aula, muitas vezes diferentes daquelas que queremos ensinar, influenciam de modo significativo o processo de ensino-aprendizagem chegando mesmo, em alguns casos, a inviabilizar a re-elaboração dessas mesmas concepções. A partir desses estudos, vemos emergir na década de 1980 a concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o aluno é sujeito pensante, comprometido com o processo de construção de seu conhecimento; mais ainda, esse aluno não é um vazio de ideias; ao contrário, possui conhecimentos que faz circular na sala de aula de ciências e que não podemos mais ignorar. Neste movimento, Posner et al (1982) propõe a teoria da Mudança Conceitual pressupondo um processo de substituição das concepções prévias dos indivíduos por outras mais próximas do sistema científico disparado a partir de um estado de insatisfação com as primeiras. Sem dúvida, este modelo de ensino-aprendizagem influenciou de forma decisiva as propostas pedagógicas para o ensino de ciências.

Entretanto, é preciso reconhecer que a ideia de substituição implica em apagamento, em “silenciamento de vozes”, para usarmos aqui uma expressão de Bakhtin (1982). Solomon (1987) argumenta que, em muitos casos, pode não acontecer a substituição de uma concepção por outra incompatível; ao contrário, estas concepções podem viver lado a lado, sendo cada uma utilizada em função do contexto e da situação em que o sujeito se encontra. Machado (1999) ilustra esta coexistência de concepções incompatíveis ao analisar questionários respondidos pelos alunos do Ensino Médio após a realização de uma unidade de ensino sobre Evolução dos Seres Vivos. Em seu estudo, a autora evidencia que alguns alunos mobilizam as teorias lamarquistas, darwinistas e neodarwinistas para explicarem diferentes situações que mostravam modificações nas espécies de seres vivos, mas, quando perguntados sobre a origem da diversidade dessas espécies respondiam tratar-se da criação divina. Também Fonseca (2005) relata que, ao perguntar a um aluno sobre a origem da vida, o mesmo questiona se a autora quer que ele responda o fato científico ou o que efetivamente acredita. Em ambos os casos, podemos considerar que, ainda que esses alunos sejam capazes de fazer uso de concepções mais próximas do sistema científico, parecem não abandonar suas concepções prévias, particularmente aquelas relativas às suas crenças religiosas.

No ensino de ciências, temáticas como Origem da Vida e Evolução dos Seres Vivos nem sempre são fáceis de serem trabalhadas. De um lado, encontramos o professor que representa a voz científica; de outro lado, o aluno, muitas vezes, mergulhado em fortes concepções religiosas que, no seu entender, explicam de forma bastante coerente a origem da vida e dos seres vivos, particularmente os humanos. Como tratar esta questão? Dizer que esta é uma sala de aula de ciências e outras formas de conhecimentos que não os científicos devem ser ignorados? Ou trazer estas diferentes concepções para que dialoguem com a perspectiva científica? Como professores de ciências, temos um objeto de conhecimento específico que queremos construir com os alunos. Entretanto, é preciso assumir que a sala de aula é um espaço de negociação e produção de novos significados e, por isso mesmo, pressupõe a abertura para o diálogo. Mais uma vez recorremos a Paulo Freire quando nos diz que: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.” (FREIRE, 1997, 153). É nesta



perspectiva que propusemos para a III Semana Paulo Freire uma oficina que tomou como foco central uma reflexão crítica e ética sobre a possibilidade de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento religioso na sala de aula de ciências.

## O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA OFICINA

Trabalhando com a disciplina Ensino de Ciências no 5º período do curso de Pedagogia da UFRuralRJ uma preocupação recorrente refere-se à concepção que os alunos e alunas trazem acerca da ciência. Isto porque, subjacente a uma concepção de ensinar e aprender ciências existe sempre uma concepção de ciência. Por conta disso, iniciamos o curso realizando um mapeamento das suas concepções sobre ciência. Este é o ponto de partida para a apresentação de várias outras concepções, inclusive aquelas vinculadas a uma filosofia contemporânea que situa a ciência como um processo de construção histórico e socialmente situado. Para aprofundar esta perspectiva, solicitamos aos alunos que investigassem diferentes conceitos utilizados ao longo da história para explicar determinados fenômenos, entre eles, a origem da vida. O grupo responsável pelo tema apresentou algumas das principais teorias que, atualmente, circulam nos livros didáticos de Ciências e Biologia que são trabalhadas nas escolas, tais como: Geração Espontânea e Biogênese; Hipótese Autotrófica e Hipótese Heterotrófica. Entretanto, além dessas concepções que se situam em uma perspectiva científica, trouxeram também diferentes visões religiosas que explicam a origem da vida. Uma questão que emergiu durante a apresentação do trabalho dizia respeito à pertinência de se trazer para uma sala de aula de ciências concepções outras, como a religiosa, para se trabalhar esta temática. Neste ponto, surgiu a ideia de se pensar possibilidades de uma proposta pedagógica que, de alguma forma, articulasse ou fizesse dialogar o conhecimento científico e o conhecimento religioso para se trabalhar o tema Origem da Vida e Evolução dos Seres Vivos. O mesmo grupo de alunas decidiu enfrentar este desafio tendo como resultado um trabalho que organizamos para ser apresentado na forma de oficina na III Semana Paulo Freire.

Durante a organização do trabalho algumas questões foram formuladas: Qual o perfil dos participantes da oficina? Qual a concepção desses sujeitos sobre ciência? E ainda, quais as concepções que mobilizam para explicar a origem da vida? Supostamente, essas são questões abertas para as quais não tínhamos respostas. Além disso, o termo oficina, no senso comum, parece estar relacionado à realização de atividades que se situam estritamente em uma dimensão prática, aqui entendida apenas como procedimentos e técnicas. Entretanto, consideramos que a construção de uma oficina exige a articulação intrínseca entre as dimensões teórica e prática, encaminhando igualmente uma articulação entre um “saber como” e um “saber fazer” que promova a problematização e reflexão crítica sobre questões a serem enfrentadas no cotidiano das salas de aulas. Este aspecto é relevante, à medida que reconhecemos a aprendizagem em ciências como um processo que, para além da apropriação de conceitos, envolve também a apropriação do que temos chamado de práticas epistêmicas, ou seja, práticas específicas relativas aos movimentos e formas dos alunos lidarem com o conhecimento científico. A nosso ver, estas práticas epistêmicas se constituem em objetos da aprendizagem (MACHADO, 2007). Esta posição exigiu de nós a seleção de um conjunto de atividades que promovessem a circulação das concepções dos sujeitos participantes da oficina a partir da análise de algumas situações-problemas relativas à ciência bem como ao tema Origem da Vida e Evolução dos Seres Vivos.

## **A MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA QUESTÕES METODOLÓGICAS**

A oficina, com 2 horas de duração, atendeu a aproximadamente 20 alunos de diferentes licenciaturas, dentre as quais Matemática, História e Pedagogia, de diferentes instituições, entre elas, UFRuralRJ e UERJ. A seguir, apresentamos a proposta da atividade.

### **O QUE É CIÊNCIA AFINAL? REVELANDO CONCEPÇÕES SOBRE A CIÊNCIA**

O primeiro momento da atividade envolveu a formação de pequenos grupos e análise de fragmentos de textos que traziam diferentes concepções de ciência. A atividade, adaptada do trabalho realizado por Borges (1996), solicitava aos alunos que expressassem numericamente o nível de concordância em relação às ideias apresentadas em cada texto. Assim, deveriam utilizar 2 para indicar concordância plena, 1 para indicar concordância parcial e 0 para desacordo total. Em função da disponibilidade de tempo, selecionamos apenas três textos dos seis propostos pela autora. Um primeiro, com uma visão empirista-indutivista da ciência; um segundo, com a perspectiva kuhniiana; e um terceiro, evidenciando o caráter externalista da ciência. Este momento inicial da oficina nos permitiu situar as concepções desse grupo de alunos (e futuros professores) sobre a ciência e disparar uma discussão, a fim de problematizar a ciência como corpo de conhecimentos seguramente objetivo e neutro, para enfatizá-la como processo de construção social e historicamente situado. Inaugurava-se, portanto, um espaço dialógico.

### **EXPLICANDO O APARECIMENTO DO BICHO DA GOIABA E DO BOLOR DO PÃO**

Em um segundo momento, apresentamos aos alunos duas situações em que deveriam formular explicações acerca do aparecimento do bicho da goiaba e do bolor do pão. Nossa intenção era que com essas explicações para fenômenos com os quais nos deparamos no nosso dia a dia, se revelassem as concepções desses alunos sobre a origem da vida.

A atividade mobilizou intensamente os alunos e as explicações eram as mais diversas possíveis e se aproximavam tanto de uma visão criacionista quanto de uma visão mais científica. Nesta última, bactérias, substâncias químicas, variação de temperatura, ovos de insetos foram algumas das causas apontadas para explicar o aparecimento desses organismos na goiaba e no pão, ou seja, larvas de inseto e fungos, respectivamente. Vale destacar que alguns alunos perceberam o quanto não paramos para pensar e construir explicações sobre situações rotineiras. É como a clássica pergunta formulada aos alunos nas aulas de ciências: O que precisamos para viver? A resposta é imediata: oxigênio. Mas poucos avançam quando questionados sobre a função desse oxigênio em nosso corpo. Neste ponto é que consideramos que a formação científica exige “desenvolver *modos de observar* a realidade, e *modos de relacionar-se* com a realidade; e isto implica e supõe modos de pensar, modos de falar, modos de fazer, mas sobretudo a capacidade de juntar todas essas coisas” (ARCÁ, GUIDONI E MAZZOLI 1990, P. 24 E 25- grifo dos autores). Exige desenvolver uma atitude investigativa que interrelacione um mundo observável a um mundo de teorias e modelos explicativos. É com este movimento que apresentamos o terceiro momento da oficina.

## **O ENFRENTAMENTO TEÓRICO: PERSPECTIVA CRIACIONISTA E PERSPECTIVA EVOLUCIONISTA**

Neste momento, era possível apresentar alguns elementos teóricos sobre o tema em questão. Com o apoio de painéis, destacamos algumas das principais teorias científicas que se propõem a explicar a origem da vida, já citadas anteriormente: Abiogênese e Biogênese, Hipóteses autotrófica e heterotrófica. Também trouxemos para este enfrentamento teórico algumas concepções religiosas clássicas e bastante difundidas.

Do ponto de vista científico, desejávamos evidenciar a existência de embates históricos que, por vezes, duraram um longo período de tempo. A história da ciência nos mostra que a abiogênese resistiu por cerca de 2000 anos e, somente com o clássico trabalho de Pauster em 1860 foi possível a aceitação definitiva da Biogênese enquanto teoria que explica a origem dos seres vivos a partir de outros seres vivos preexistentes. Da mesma forma, ainda não é consensual um modelo explicativo para o aparecimento daqueles que foram os primeiros seres vivos, por isso mesmo, a coexistência de diferentes hipóteses tais como a Panspermia Cósmica, a Hipótese Autotrófica e a Hipótese Heterotrófica.

Diante desse movimento permanente da história, como diria Paulo Freire, como trazer ou fazer esse diálogo teórico nas nossas salas de aulas? Como confrontar estas perspectivas, científica e religiosa, pensando sempre na formação científica de nossos alunos? Cabe aqui ainda uma nova questão: É possível arte e ciência caminharem juntas?

## **O ENFRENTAMENTO PEDAGÓGICO: A ABORDAGEM NA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS**

Muito se fala que o ensino de ciências deve ser mais dinâmico, particularmente, nos anos iniciais. Esse dinamismo, muitas vezes, é associado exclusivamente a atividades experimentais por seu caráter prático e, por isso mesmo, motivador. Apesar de reconhecermos o valor dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem, não descartamos outras modalidades tais como a construção de modelos, as visitas de campo e ainda a teatralização. A teatralização viabiliza a materialização de idéias, de modelos explicativos, e ainda, mobiliza criatividade e imaginação, ou seja, a própria construção de novos significados. Esse aspecto é relevante, uma vez que assumimos a aprendizagem em ciências como processo de significação.

Com este argumento, tivemos acesso a um texto produzido pelo Museu de Astronomia do Rio de Janeiro que apresenta um diálogo entre o mito (visão criacionista) e a ciência (evolucionismo químico) para explicar a origem da vida. O texto foi adaptado a fim de que ganhasse vida com a interpretação das alunas do curso de Pedagogia. Na teatralização, narrativa e movimentos corporais associados à manipulação de diferentes objetos fizeram surgir a vida a partir dessas duas concepções: criacionismo e evolucionismo químico. A atividade envolvia também a interação com os participantes da oficina e foi importante para evidenciar o quanto tais concepções poderiam ser apresentadas nas aulas de ciências de forma lúdica. Mais que isso, poderia servir como um caminho para se perceber, juntamente com os alunos, as aproximações e diferenças entre estas duas perspectivas.

## **PARA FINALIZAR, SUGESTÕES DE ATIVIDADES:**

Para encerrar a oficina, trouxemos algumas sugestões de leituras e atividades a serem realizadas tais como visitas técnicas a museus, como o Museu de Astronomia (MAST/RJ). Ainda que reconhecemos a escola como espaço-tempo privilegiado para socialização de um conhecimento social e historicamente sistematizado, não podemos negar que outras instituições, tais como museus, centros de ciência, mídia impressa e eletrônica concorrem para a formação científica e tecnológica dos indivíduos. Daí a importância de organizar atividades com os alunos para visitação desses espaços, justamente porque o processo de aprendizagem se realiza em diferentes contextos, mobilizando diferentes recursos e é sempre motivado por diferentes razões. Além disso, preparamos um jogo para que os alunos, a partir do encaixe de peças formassem imagens relacionando-as a perspectiva científica ou criacionista. Neste caso, a ludicidade do jogo associada às múltiplas possibilidades de leituras que as imagens formadas viabilizam, favorecem a construção de novos significados relativos às concepções sobre a origem da vida.

## **ENFIM, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...**

Para a elaboração e realização dessa oficina aliamos a categoria de diálogo, proposto por Paulo Freire, às discussões mais recentes encaminhadas pela pesquisa em Educação em Ciências, particularmente aquelas relativas ao reconhecimento de que os alunos possuem concepções prévias acerca de determinados fenômenos que são mobilizadas para dar sentido ao mundo em que vivem. Nessa perspectiva, reconhecemos a dificuldade de se trabalhar em sala de aula, temáticas como a Origem da Vida e Evolução dos Seres Vivos, justamente porque envolvem concepções de natureza religiosa, geralmente estáveis, resistentes e com forte poder explicativo para os alunos.

Na oficina nos propusemos, em um primeiro momento, a problematizar a concepção de ciência como corpo de conhecimentos seguramente objetivo e neutro, para enfatizá-la como processo de construção social e historicamente situado. Apostamos na possibilidade de diálogo entre dois modelos explicativos para a Origem da Vida - criacionismo e evolução química. Para isso, valem-nos de situações-problemas e dramatização. Consideramos que as dinâmicas propostas favoreceram não só uma reflexão crítica sobre a abordagem do tema “Origem da Vida”, mas também sobre questões cotidianas que enfrentamos na sala de aula, tais como a relação entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento que queremos ensinar. Talvez essa dimensão reflexiva seja um elemento fundamental na formação do professor, para se encaminhar a construção de práticas pedagógicas que, de alguma forma, procurem a superação de um ensino de ciências, ainda tão fortemente marcado pela memorização e repetição de conceitos que, muitas vezes, não têm qualquer significado para o aluno.

Neste caminho, podemos e devemos assumir a sala de aula de ciências como um espaço de participação que se realiza através do diálogo. Diálogo entre diferentes saberes, ideias, conhecimentos quando os alunos questionam, concordam, discordam, subvertem a ordem de uma proposta de trabalho planejada por nós professores. Estes movimentos viabilizam processos de construção de novos significados caracterizados pelas novas relações que estabelecem. E estes novos significados, construídos em uma perspectiva científica escolar, permitem ao aluno uma nova forma de ver e interpretar o mundo, mas que temos certeza não é a única.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMABIS, J.M.; MARTHO, G.R. **Fundamentos da Biologia Moderna**. Vol. Único, 3ª edição. Rio de Janeiro: Moderna, 2002.

ARCÀ, M.; GUIDONI, P.; MAZZOLI, P. **Enseñar Ciência - como empezar: reflexiones para una educación de base**. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLICHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORGES, Regina Rabello. **Em Debate: Cientificidade e Educação em Ciências**. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996, p 12-15.

Museu de Astronomia do Rio de Janeiro. **Diálogo entre o mito e a ciência**. s/d, mimeo.

DRIVER, R.; EASLEY, J. Pupil and Paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science student. **Studies in Science Education**. 5, 61-84, 1978.

\_\_\_\_\_; ERICKSON, G. Theories-in-Action: some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. **Studies in Science Education**. 10, p. 37-60, 1983.

FONSECA, Lana Claudia. **Religião Popular: o que a escola pública tem a ver com isso? Pistas para repensar o ensino de Ciências**. Tese de Doutorado Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectivas S.A., 1992.

LATOUR, Bruno. **Ciência em Ação**. São Paulo: UNESP, 2000.

MACHADO, Lígia Cristina Ferreira. **Interações discursivas e aprendizagem no contexto da sala de aula de Ciências**. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, agosto de 1999.

\_\_\_\_\_. **Eu só queria saber por que o óvulo tem que ser da outra ovelha? Situando o processo de construção de significados na sala de aula de Biologia**. Tese de doutorado Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, dezembro de 2007.

POSNER, G. J. et al. Accomodation of a Scientific Conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, n. 66, p. 211-227, 1982.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOLOMON, J. Social Influences on the Construction of Pupul's Understanding of Science. **Studies in Science Education**, 14, p. 63-82, 1987.

**... MEIO AMBIENTE**



# CONSTRUÇÃO CONCEITUAL EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Mauro Guimarães**<sup>14</sup>

## APRESENTAÇÃO

Esta oficina destina-se ao público de educadores em formação, mas também de pessoas em geral em um processo de formação em Educação Ambiental (EA). Objetiva a desconstrução de pré-conceitos, para um processo de reconstrução conceitual, provocado por uma reflexão crítica.

Conhecimento é uma interpretação da realidade? A compreensão de mundo de cada um de nós passa exclusivamente pela percepção pessoal? Temos em nossas ações individuais autonomia diante dos padrões da sociedade? Se não temos autonomia diante da sociedade, podemos mudar a realidade social? Se os sentidos das coisas são construídos, quem constrói: a sociedade ou os indivíduos? Será que sempre a opção é entre uma coisa ou outra, ou pode ser também tudo junto ao mesmo tempo agora? O que tudo isso tem a ver com Educação?

Trabalhar alguns conceitos básicos para a discussão das questões socioambientais pode ser um bom início para um processo formativo de Educação Ambiental. O objetivo não é trazer uma infinidade de conceitos da área para ficarmos aprofundando. O que queremos ressaltar no processo formativo é como conceitos têm seus significados atrelados a uma determinada visão de mundo, que traduz o referencial paradigmático de uma sociedade, e como esses sentidos se refletem em nossa compreensão historicamente construída de mundo, tanto individualmente, como coletivamente.

Pretende-se com isso estimular a atitude reflexiva dos educadores diante destes referenciais consolidados na sociedade moderna e que estruturam a nossa compreensão da realidade. Desta forma, poderemos promover uma re-interpretação crítica, tornando consciente os sentidos presentes e reconstruindo significados que sejam fundamentais para o trabalho com temas socioambientais. Defendemos assim, como um ponto de partida, a promoção de questionamentos sobre os paradigmas atuais.

Sabendo que a forma como compreendemos o mundo, reflete em nossa ação sobre ele e que essa compreensão é influenciada pelos paradigmas da sociedade em que estamos inseridos, justifica-se então esse ponto como uma partida para o processo formativo.

Para o trabalho de reconstrução de significados, pode-se explorar as relações entre crise ambiental crise de um modelo de sociedade crise de paradigmas. Pode-se dizer que há hoje um grande reconhecimento na sociedade, quase mesmo um consenso, que vivenciamos uma crise ambiental, mas ressalta-se que essa crise não é resultante de um colapso da natureza em sua dinâmica própria, mas sim é fruto de uma relação que se estabeleceu entre a nossa sociedade e a natureza e, portanto, da forma

---

<sup>14</sup> Prof. Dr. do Programa de Mestrado em Educação e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS) - Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

como nossa sociedade compreende essa natureza, age sobre ela a partir dos seus referenciais. Sendo assim, podemos equacionar: **CRISE AMBIENTAL = CRISE DE UM MODELO DE SOCIEDADE = CRISE DE PARADIGMAS**, o que nos leva a concluir que os problemas decorrentes desta crise são **SOCIOAMBIENTAIS**.

Mas o que são paradigmas? Poderíamos responder usando uma definição apresentada pelo filósofo francês Edgar Morin. Para ele (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”. No entanto, achamos que esse texto a seguir, que circula pela internet, nos apresenta de forma bem clara o sentido de paradigmas.

### **COMO NASCE UM PARADIGMA?**

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos numa jaula, em cujo centro puseram uma escada e, sobre ela, um cacho de bananas. Quando um macaco subia a escada para apanhar as bananas, os cientistas lançavam um jato de água fria nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros enchiam-no de pancadas. Passado mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas.

Então, os cientistas substituíram um dos cinco macacos. A primeira coisa que ele fez foi subir a escada, dela sendo rapidamente retirado pelos outros, que o surraram. Depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não mais subia a escada. Um segundo foi substituído, e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado, com entusiasmo, da surra ao novato. Um terceiro foi trocado, e repetiu-se o fato. Um quarto e, finalmente, o último dos veteranos foi substituído. Os cientistas ficaram, então, com um grupo de cinco macacos que, mesmo nunca tendo tomado um banho frio, continuavam batendo naquele que tentasse chegar às bananas.

Se fosse possível perguntar a algum deles porque batiam em quem tentasse subir a escada, com certeza a resposta seria: "Não sei, as coisas sempre foram assim por aqui...".

(autor desconhecido)

Percebe-se assim que os paradigmas referenciam historicamente um modelo de sociedade e que estes têm a tendência de refletir a percepção que temos de mundo e do que é real em nossas práticas. E para o trabalho na perspectiva educacional, importa ainda, que esta influência se dá de uma forma inconsciente, o que pode nos levar a agir sem refletirmos muito sobre nossos atos cotidianos.

### **ASPECTOS DOS PARADIGMAS DA MODERNIDADE**

Edgar Morin, em sua obra, chama os paradigmas da sociedade moderna de Paradigma da Disjunção, da separação, por caracterizar toda uma perspectiva adotada pela sociedade moderna, que é olhar para o mundo, a realidade, focando numa parte do todo, a realidade, o meio ambiente. Isso criou uma forma de construir conhecimento que fragmenta a compreensão desta realidade e que traz importantes consequências para a forma como a nossa sociedade se relaciona com o Meio Ambiente. Conhecer o paradigma de nossa sociedade ajuda a compreendermos a crise socioambiental que vivemos.

Explicitarmos alguns aspectos que compõem o Paradigma da Sociedade Moderna, nos ajudará neste processo de desvelar algo que está inconsciente em nossa percepção de realidade, para reconstruirmos significados dando novos sentidos ao



mundo que queremos; ou seja, uma sociedade socioambientalmente sustentável.

Um destes aspectos é o cientificismo cartesiano. Forma como a Ciência Moderna tradicionalmente veio construindo o conhecimento sobre a realidade, por meio do método científico.

A influência disto para entendermos o Paradigma da Disjunção é que o método científico ao delimitar o objeto de estudo, ou seja, ao separar uma parte da realidade para estudar, especializa o conhecimento fragmentando-o. Isso gera uma tendência em focar cada vez mais na parte perdendo a noção de totalidade, reduzindo e simplificando a compreensão do real em sua totalidade complexa.

Outro aspecto é o antropocentrismo. Perspectiva de mundo construído historicamente por nossa sociedade, relacionado ao cientificismo cartesiano, e que foca em nós seres humanos e nossa sociedade como o centro, a “parte” mais importante na história planetária. Nesta postura diante do mundo, assumimos uma centralidade e construímos uma visão de mundo em que somos diferentes e desiguais, por nos considerar superiores. Isso cria no imaginário social um distanciamento de nossa sociedade para a natureza, reforçando a oposição entre sociedade X natureza. Se estivermos em oposição à natureza, justifica-se por essa lógica a sua dominação.

Isso gera uma compreensão de mundo, individualmente e coletivamente, que impregna nossas práticas sociais de uma perspectiva desagregadora e impactante sobre o meio ambiente, que dificulta perceber a realidade do meio ambiente como uma totalidade complexa.

Uma compreensão extremamente comum em nossa sociedade sobre meio ambiente, referenciada pelo Paradigma da Disjunção/Separação, é aquela em que meio ambiente “é tudo aquilo que nos cerca”. Nos cerca, significa que somos nós seres humanos/sociedade moderna no centro, e a natureza a nossa volta, subserviente, dominada. Se esta compreensão prevalecer de forma inconsciente em nossa visão de mundo, nós tendemos a agir sobre esse mundo reproduzindo essa lógica e mantendo uma relação entre sociedade e natureza que degrada a ambos.

Podemos perceber então estes aspectos do Paradigma atual presente na compreensão, por exemplo, do sentido que prevalece sobre meio ambiente, por esse processo de análise e decomposição dos sentidos, questionando e desconstruindo uma lógica estabelecida, poderemos ter uma prática consciente, crítica, que gera práticas diferenciadas capazes de transformar uma realidade, buscando novas ações individuais e coletivas que sejam capazes de interagir com o meio a partir de novas relações mais integradas socioambientalmente.

Acreditamos que o Educador pode iniciar seu processo de atuação desvelando significados e construindo novos sentidos para as questões socioambientais presentes na atualidade. Esse processo se faz em sua formação, assim como na sua intervenção junto aos educandos. Estimular uma nova compreensão-ação sobre a realidade, que pode se dar no cotidiano profissional e pessoal, é um primeiro passo fundamental para que se crie um comprometimento que efetive e promova a intervenção consciente sobre uma realidade que se pretenda transformar.

### **DESCRIÇÃO DA DINÂMICA DE CONSTRUÇÃO CONCEITUAL DE CINCO CONCEITOS BÁSICOS:**

- **1ª etapa:** associação de ideias em dez segundos a partir dos conceitos ditos pelo professor; são eles: meio ambiente, problema ambiental, desenvolvimento sustentável, cidadania e educação ambiental. Objetivo: trazer as ideias que estão pairando (tempestade de ideias).

- **2ª etapa:** em grupo construir as definições dos conceitos, registrando-os em papel pardo para apresentar para a turma. Objetivo: construir coletivamente conceitos.

- **3ª etapa:** socialização das construções de cada grupo apresentando os resultados de cada grupo para o grupo maior. Objetivo: construção de sentido comum para a turma sobre os conceitos.

A socialização dos conceitos foi feita por item. Cada grupo apresentou os sentidos e o professor estabeleceu relações entre eles, sendo que iniciou este processo questionando se é estranho haver concordância/complementariedade entre os conceitos. O trabalho de construção conceitual é interessante, pois somos todos da mesma sociedade e cada sociedade constrói historicamente a sua visão de mundo. Por sermos do mesmo contexto temos conceitos próximos, e também aparecem nestas construções os referenciais paradigmáticos da nossa sociedade. Os nossos paradigmas exercem uma forte influência no modo como nós atuamos na vida. As considerações feitas pelo professor sobre as definições não recaem em “certas” ou “erradas”, a construção conceitual é no sentido de desconstruir significados para construir novos.

Com relação ao conceito de meio ambiente, surgiu o paradigma da disjunção, da dualidade dicotômica (Edgar Morin), pois houve a preponderância de uma visão antropocêntrica (o homem como centro do mundo, diferentemente de visões teocêntrica, comum na Idade Média, e biocêntrica, comum em sociedades indígenas) nas expressões usadas pelos grupos.

- “Tudo aquilo que nos cerca”; “nossa casa” visão de seres humanos como centro e o sentido de posse, refletindo a nossa sociedade da propriedade privada;

- “Espaço dinâmico onde a vida acontece servindo de fonte de recursos para todas as atividades humanas” visão de meio ambiente como recurso natural, a serviço do homem e suas necessidades, além de separar o meio ambiente e vida, refletindo uma visão fragmentária e a dualidade dicotômica de vida *versus* espaço físico (sendo que o grupo considerou o espaço não apenas físico, mas também de relações);

- “Ser humano + tudo que nos cerca = vida”, não entendendo o ser humano como meio ambiente, mas este sendo externo a ele.

Além destes sentidos, é comum em pesquisas sobre percepção ambiental, o meio ambiente ser entendido como uma lista de aspectos da natureza (mata, floresta, rios, verde), refletindo uma visão reducionista.

O professor apresentou o texto “Como nasce um paradigma”, que circula pela internet usando macacos como personagens e promoveu a discussão sobre a influência dos paradigmas nas práticas individuais e coletivas (descrito anteriormente). O educador crítico deve desvelar as ações inconscientes (referenciais) tornando-os conscientes e assim transformar as suas práticas.

Discutiu-se que a crise civilizatória paradigmática que vivemos é consequência de uma visão antropocêntrica, fragmentada, reduzida e simplista de mundo, com base numa construção de conhecimento científica cartesiana, faltando uma compreensão de totalidade, para além da soma das partes. A soma das partes dá resultado ( $1 + 1 + 1 + 1 = 4$ ), que reflete uma visão de totalidade. O liberalismo segue esta lógica e a sociedade é compreendida como a soma dos indivíduos, mas as questões ambientais não seguem

uma causalidade mecanicista, linear (fruto do mesmo paradigma da disjunção e simplista, que foca na parte). A perspectiva sistêmica é mais ampla e complexa do que isso, considerando também o 1 com 1, tendo como foco a relação entre as partes (1 com 1 com 1 com 1 > 4). O professor lembrou Demerval Saviani que cita a teoria da curvatura da vara, afirmando que costumamos oscilar entre a parte e o todo, só que o desafio é considerar a parte e o todo.

Para exemplificar o que é sinergia, que é a força resultante de um movimento coletivo que vai além da soma das partes, o professor propôs a brincadeira do Uri Gueler - um grupo de quatro pessoas levantar uma outra pessoa. Num primeiro momento tenta-se levantar a pessoa que está sentada numa cadeira adicionando a força de cada uma das quatro pessoas, uma por vez. Depois se une as forças com um ritual de concentração e juntas, ao mesmo tempo, num movimento coletivo conjunto, levanta-se quem está sentada na cadeira. O resultado impressionou como a força gerada com a sinergia (1 com 1) foi muito maior do que a gerada com a soma das forças (1 + 1). Alguns fatores foram considerados, como a concentração num objetivo comum, além do ritmo comum de conjunto e o processo de liderança exercido pelo coordenador da atividade.

A nossa sociedade não é sinérgica. A formação do professor é também a formação de lideranças que seja um dinamizador destes movimentos coletivos, geradores de sinergia, para contribuir no processo de transformação. Cada um fazer a sua parte é fundamental, mas não basta só isso, porque é necessário ter a visão do todo e da parte em suas interações recíprocas, a visão sistêmica. Todo ato é potência, pois um abalo pode reestruturar o todo, nesta perspectiva. Entretanto, a autonomia é relativa na realidade social. Numa perspectiva crítica, não há mudança isolada. O processo educacional se dá com cada um no mundo e as transformações só acontecem com a transformação de cada um e do todo.

O segundo conceito debatido foi de problemas ambientais. Após a leitura e análise da produção dos grupos observou-se que todos tinham em comum a visão de que os problemas ambientais são decorrentes da ação antrópica. Há o reconhecimento de que a ocupação do espaço requer integração com o mesmo, mas o ser humano vem se impondo. A questão é socioambiental.

Nossa noção de equilíbrio é estática, mas o equilíbrio ambiental é dinâmico, está sempre em movimento. Quanto mais biodiversidade, maior o poder de equilíbrio, maior capacidade de resiliência. A relação que a sociedade moderna estabelece com o meio de atender os interesses econômicos tem gerado os problemas socioambientais. Para se entender a crise socioambiental, precisamos desvelar as relações de poder.

Todos os seres causam impactos, que podem ser positivos ou negativos. Os problemas socioambientais são o reflexo de impactos ambientais negativos. Nem toda ação antrópica causa problema socioambiental, mas todo problema socioambiental é fruto da ação do ser humano.

O terceiro conceito foi o de desenvolvimento sustentável. Houve discussão sobre as bases do capitalismo: concentração de riquezas, aumento da produção e do consumo, bem como da necessidade de novas formas de organização da sociedade.

O viés da tecnologia é um instrumento que, em si, não é bom nem ruim, mas é concebido para atender determinados interesses. Há décadas as pesquisas vêm sendo cada vez mais financiadas por empresas; desta forma, as novas tecnologias vêm atendendo aos seus interesses. Atualmente, a pressão social sobre a questão ambiental tem gerado novas pesquisas para desenvolver novas tecnologias ecológicas, mas que ainda estão vinculadas aos interesses empresariais.

A discussão ambientalista vem ganhando força desde a década de 80 (fruto da abertura política). Temos uma boa legislação ambiental, que não é aplicada. A relação

social decorre das relações de interesse e de poder.

O quarto conceito foi o de cidadania, sendo que observamos que o viés preponderante atualmente parte do indivíduo. É consentido o exercício da cidadania como ação individual, o que é uma visão restrita das possibilidades de cidadania, por isso é consentida e estimulada. Atrela-se a ideia de cidadão-consumidor, que reflete a própria lógica da sociedade capitalista: binômio produção e consumo crescentes. Porém, este direito alcança aproximadamente 30% da população brasileira, porque a outra parte não está inserida neste mercado consumidor. A porcentagem que é cidadão-consumidor é apenas reclamatória, briga pelos direitos já adquiridos, é passiva. A ideia de cidadania reivindicatória, de conquistar novos direitos, é ativa, coletiva. Existe a intencionalidade de mudança social pela pressão da sociedade.

O direito ambiental, que defende os bens coletivos (direito difuso), é contraditório com o próprio direito individual, que defende os interesses privados. Por trás dos problemas socioambientais existe o conflito entre os interesses privados e o bem coletivo, que nos remete à questão da justiça ambiental.

Uma das alunas polemizou a possibilidade de mudanças da sociedade pela sociedade, considerando que depende dos que têm poder para tal. Já a turma rebateu com a questão da pressão social para gerar mudanças.

A cidadania como um coletivo organizado se dá pelo processo de conscientização e o processo educativo pode contribuir para isso. Esta cidadania se fortalece na medida em que o exercício coletivo gera pressão que permita novas ações que fortaleçam este movimento de mudança.

No processo ensino-aprendizagem há dicotomia para muitos entre ensino (professor que transmite o conteúdo) e aprendizagem (aluno que retém o conhecimento). Este monólogo foca alcançar cada um dos alunos e acredita que no somatório dos indivíduos com o comportamento modificado através da transmissão de informações e conhecimentos, haverá a transformação social. Nessa lógica, a Educação Ambiental é a solução dos problemas ambientais lógica simplista.

O conhecimento não é suficiente para mudar o comportamento. A ideia de transmissão de conhecimentos atende a muitas demandas da sociedade, como a inserção no mercado de trabalho. A Educação Ambiental crítica visa à possibilidade do questionamento, de diálogo, que passa pela questão cognitiva, mas de forma ativa e não passiva. Entretanto, isso ainda não garante a mudança. Há a necessidade de sensibilizar, da dimensão afetiva, sem descolar o conhecimento da emoção.

“Conhecer para conservar” não é uma máxima, é uma mínima, pois falta a motivação (ação em movimento). Ainda é pouco, falta oferecer possibilidades para que esse processo se externalize, que o aluno exteriorize o que está vivenciando, numa prática democrática e participativa. Ação e reflexão: práxis, teoria e prática ao mesmo tempo, reflexão tanto no aspecto cognitivo como afetivo. Essa práxis não pode ser individualizada, mas deve ser um movimento coletivo conjunto de se perceber como sujeito, cidadão, que exercita as práticas de ação coletiva. A perspectiva de trabalho por projetos inclui a dimensão política, a busca de brechas que existem em cada realidade e que se dão nas relações de poder e de embate, trabalhando causa e efeito numa relação dialética.

Por fim, procura-se tecer a rede complexa do conhecimento. Aqui o professor, estimulando a participação dos alunos, procura como síntese da oficina, estabelecer relações graficamente construindo uma teia (em cartaz de papel ou quadro negro), interligando os diferentes conceitos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas/SP, Papirus Editora, 2004.

# DESCONSTRUINDO E RECONSTRUINDO representações ambientais

*Guilherme Henrique Almeida Pereira*<sup>15</sup>  
*Bruno Barçante Ladvoat*<sup>16</sup>

## APRESENTAÇÃO

Visando atender necessidades e anseios socioambientais pouco presentes nos estudos de diversos cursos, principalmente das Ciências Biológicas, a presente oficina é fruto de intensos questionamentos, discussões e conflitos de ideias ao longo da formação de seus idealizadores em espaços formais e não-formais de educação. Compreende uma atividade-experiência desenvolvida e executada no evento promovido pelo Programa PRODOCÊNCIA MEC/ SESu, no Instituto Multidisciplinar (IM) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, RJ.

## FUNDAMENTANDO O PROBLEMA...

Quando a espécie humana surgiu, o “homem das cavernas” se relacionava com os seres vivos por meio de relações ecológicas, segundo as quais era tanto presa quanto predador. Era, pois parte integrante da “natureza”. Com o passar do tempo evolutivo, a espécie foi adquirindo hábitos sociais, racionalidade e percebeu o ambiente natural como algo cada vez mais indispensável à sua sobrevivência.

Entretanto, nos últimos séculos e, principalmente, nos dias atuais, não é este cenário que vivenciamos. No contexto da sociedade contemporânea, as cavernas cederam lugar aos condomínios onde famílias, geralmente de maior poder aquisitivo, se refugiam da violência urbana, e às favelas nas quais grande parte da população é subjugada. As relações com os demais seres vivos, inclusive de sua própria espécie, se caracterizam por individualismo extremo e visam, muitas vezes, apenas benefício próprio. Exemplo claro são as relações com os animais silvestres, comercializados pelo tráfico. A caça para alimentação, antes na mata selvagem, hoje se dá nas prateleiras dos supermercados, cujo consumo expressa ou imprime a manifestação concreta dos valores sociais. Ou seja, o consumo (individual e difuso) representa o que a sociedade espera e a forma como ela vê o mundo e a si própria.

Paralelo a isto, nos últimos tempos, eventos estocásticos e catastrofismos ecológicos que têm acometido o planeta, como os *tsunamis* e furacões, são, a cada dia, mais intensos e recorrentes. As estações secas tornam-se cada vez mais pronunciadas e, em épocas de plantio, os produtores rurais têm perdido suas safras por falta de chuvas.

No início do ano de 2010, o Estado do Rio de Janeiro foi submetido a chuvas torrenciais, que não apenas desabrigaram inúmeras famílias como também causaram a morte de muitas pessoas, em decorrência de enchentes, desmoronamentos e deslizamentos de terra. Na sequência, no Golfo do México, uma falha no sistema de extração de petróleo, a partir de uma plataforma submarina, resultou no

<sup>15</sup> Licenciando em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e graduando em Tecnologia em Gestão Ambiental no Instituto Superior de Tecnologia de Paracambi, RJ.

<sup>16</sup> Licenciado em Ciências Biológicas pela UFRRJ e Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ecologia no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).

derramamento/vazamento de milhões de litros deste combustível fóssil. Este vazamento, representando um *input* excessivo de energia, ao certo desequilibrou o ecossistema e colocou em risco todo o ambiente, direta e indiretamente afetado, e sua biodiversidade associada incluindo a população humana.

Estas são apenas algumas das várias consequências dos chamados “problemas socioambientais” que permeiam a sociedade moderna. Sim, as consequências, que identificam a situação de risco eminente e iminente na qual esta se encontra. Uma crise socioambiental crônica, caracterizada pela sobre-exploração da natureza, exaustão de recursos, extinção de espécies, desigualdades sociais, fome e preconceitos diversos.

Contudo, estas consequências não surgiram nos dias atuais, mas têm sido construídas desde tempos remotos. Fernandez (2000), dissertando sobre 'crônicas de biologia, conservação da natureza e seus heróis', cita que diversas civilizações antigas, viventes no tempo da megafauna, declinaram por escassez de recursos. S e g u n d o Primack & Rodrigues (2001), a degradação ambiental dos últimos tempos tem acontecido, basicamente, por questões econômicas.

As florestas são desmatadas para que produzam lucros com a venda de madeira. As espécies são caçadas para consumo pessoal, comércio e lazer. As terras marginais são convertidas em terras produtivas, pois não há outros lugares para novas propriedades rurais.

Frente a esta crise, os projetos de Educação ambiental dos últimos tempos, bem como as propagandas relacionadas à preservação ou conservação da natureza, têm se pautado em um fenômeno denominado por alguns autores de adestramento ambiental. Tais projetos vêm investindo na modificação de comportamentos individuais difusos da massa populacional (como reduzir o tempo no banho, não deixar luzes acesas em ambientes vazios, etc.) como se esta fosse única ou principal responsável pela atual crise socioambiental e que apenas tais mudanças fossem a solução.

Entretanto, como proposto por Acselrad (1993 *apud* GUIMARÃES, 2009), os problemas socioambientais são, na verdade, fruto do constrangimento entre os interesses privados e um recurso de propriedade comum, o ambiente. Tudo o que culturalmente tratamos como sendo problemas socioambientais (por exemplo, o desmatamento e a poluição) nada mais são que consequências da raiz que se faz o problema: o modelo de sociedade dominante e suas relações, tanto consigo mesma quanto com o resto da natureza. Nesse sentido, Guerra (2009) nos traz que

A grave crise ambiental que vem afligindo a humanidade de em nossa história recente, ao ponto de nos colocarmos diante de uma imperiosa reflexão sobre novos caminhos, não é fruto de mero acaso, mas certamente, produto do tipo de relações que construímos entre a sociedade e a natureza.

As relações, que caracterizam a sociedade atual, denominada por alguns autores de sociedade de risco, se constituíram e são constituintes de um meio produtivo que é a base de um modelo de desenvolvimento claramente esgotado, por ser ambientalmente insustentável tanto em sua dimensão biológica quanto social (GUIMARÃES, 2006). Um modelo espoliador e concentrador de riquezas (GUIMARÃES, *op cit*) que, fundado nos processos de globalização, não universaliza os benefícios, pelo contrário, difunde o culto ao mercado e, conseqüentemente, ao capital

(GUERRA, 2009). Com base nele,

(...) muitas vezes se diz querer salvar a vida e o planeta, mas se reproduzem as mais perversas e desiguais relações sociais que situam tanto no processo de exploração da denominada natureza exterior quanto do ser humano (portanto, na natureza como totalidade (LOUREIRO, 2004).

Nesta perspectiva, Loureiro põe em evidência um dos principais paradigmas da sociedade moderna: a visão do “ser humano” e da “natureza” como elementos distintos, disjuntos, concepção esta consolidada e cotidianamente reproduzida.

Segundo Morin (1997), paradigmas são *estruturas do pensamento que de modo inconsciente comandam o nosso discurso*. Para este autor, a sociedade moderna é regida por um conjunto de paradigmas genericamente denominados “paradigmas da disjunção”, que se fundamentam, basicamente, em duas correntes filosóficas: o antropocentrismo, segundo o qual o homem se vê como centro do universo (adquirindo, pois uma postura egocêntrica, individualista); e no cartesianismo, embasado em perspectivas hierárquicas e fragmentárias.

Neste sentido, se perguntarmos a um grupo de leigos, o que para eles significa “meio ambiente” ou “natureza”, possivelmente, todas as respostas não serão muito diferentes de: ‘meio ambiente é tudo o que nos cerca’, ‘são as florestas com os rios, as plantas e os animais’. Esta concepção representa ou imprime um sentimento de não pertencimento do ser humano em relação à natureza, uma visão de mundo desintegradora pela qual, segundo Guimarães (2006) (...) *constrói-se e banaliza-se a separação entre seres humanos e a natureza, estabelecendo uma relação de dominação de um sobre o outro, ou seja, dos seres humanos em sociedade sobre a natureza*.

Em função das perspectivas antropocêntrica e cartesiana e do paradigma da disjunção, o homem em sociedade se externalizou do “ambiente que o rodeia”. Atualmente, ele não se vê como parte integrante e essencial da natureza, mas adquiriu uma postura hierárquica de dominação em relação a esta.

Por ocasião da disjunção homem / natureza, nos últimos tempos, o entendimento do ambiente em sua complexidade tornou-se limitado (GUIMARÃES, *op. cit*). Como consequência, têm-se hoje a exploração desenfreada dos recursos naturais, comandada por um modelo de desenvolvimento produtivo que se reflete na sociedade, a qual, por sua vez, “foi dotada” de uma visão essencialmente consumista e utilitarista. Visão esta, cotidianamente reproduzida, que encerra ou institui a atual crise ambiental.

Em meio a esta crise, a questão ambiental tem crescido muito nas últimas décadas e ganhado novas dimensões. Vêm se instituindo na sociedade, um novo mercado de consumo e de trabalho embasado no marketing verde, selos verdes e rótulos ecológicos (LADVOCAT, 2010) visando atender as novas demandas no mercado.

Segundo Guerra (2008)

Muitas das questões ligadas à crise socioambiental, como o problema do superaquecimento, têm sido transformadas em mercadoria por uma determinada indústria cultural (...) que enxerga com clareza a penetração que as questões ambientais apresentam hoje nos diversos segmentos sociais e que busca, a partir desta percepção, a sua consolidação e um espaço cada vez maior para vender seus diversos



produtos , sem alteração do se modo de produção.

Nesta perspectiva, segundo uma nova premissa do marketing e da publicidade no mercado atual, para que um produto tenha aceitação e sucesso, sua propaganda (sob diferentes mídias) deve levar em consideração alguns elementos.

Palavras tais como ecológico , ambiental , sustentabilidade e suas variações (como ecologicamente correto , ambientalmente sustentável , responsabilidade socioambiental , desenvolvimento sustentável etc.) são elementos fundamentais. Da mesma forma, imagens de árvores, suas folhas e flores, rios, cachoeiras ou ecossistemas naturais como um todo, definitivamente não podem faltar. Por fim, têm-se um elemento primordial e indispensável: a cor, indiscutível e predominantemente, verde.

Qual será o motivo de se utilizar a cor verde? Será por que as árvores, a mata, enfim, a chamada natureza exterior é verde? Ou o fato de usar esta cor e as citadas imagens nas propagandas é mera coincidência?

Esta corrida empresarial em busca de selos e/ou certificações ambientais para se enquadrar às novas demandas de mercado é o reflexo ou mesmo a materialização concreta do paradigma da disjunção apresentado por Morin. Um novo viés, que denominamos aqui de paradigma do verde , a nova roupagem do mercado.

Como consequência destes paradigmas, são criados diferentes discursos acerca da questão ambiental, cada um com seus objetivos, sejam de consumo, educativos ou jurídicos, predominando na sociedade uma forma de discurso homogêneo, acrítico, vazio de sentido real acerca dos problemas civilizatórios que giram em torno desta questão (GUIMARÃES, 2000).

Para que possamos intervir e transformar esta realidade ambiental, e dar bases à reconstrução de um novo modelo, é necessária a construção de uma perspectiva que dê conta da totalidade e veja o ser humano em coletividade como parte integrante deste processo. Nesse sentido, este ensaio objetiva, primordialmente, descrever a realização de uma oficina que pretendeu promover e estimular, por meio da reflexão crítica, a desconstrução e a reconstrução conceitual acerca de representações ambientais, que orientam nossos discursos e refletem nossas práticas.

## O DESENROLAR DA OFICINA

A oficina foi desenvolvida durante cerca de duas horas. O público participante se compunha de doze discentes dos cursos de História, Letras (Português/ Espanhol/ Literaturas) e Pedagogia, sendo a oficina planejada para até quinze pessoas. Foram utilizados os seguintes recursos:

- Imagens de revista previamente selecionadas;
- Folhas de papel pardo;
- Cola, fita adesiva e canetas pilot (nas cores azul, verde e vermelho);
- Quadro-de-palavras (Anexo 1);
- Lousa, Projetor multimídia, tela de projeção e computador.

### Primeiras impressões

Antes de iniciar as atividades e discussões acerca do tema proposto, cada participante se apresentou e recebeu uma papeleta constando a seguinte pergunta: em

relação ao nome da oficina, quais são suas expectativas? .

Nosso objetivo, nesse primeiro momento, foi registrar e analisar a interpretação do nome proposto (em relação à idealizada) bem como os objetivos de cada um em participar da presente oficina.

De maneira geral, eles disseram que decidiram participar da oficina para entender ou aprender um pouco mais sobre o tema meio ambiente/natureza , para saber como preservá-lo ou reconstruí-lo. Um deles disse que esperava repensar a ideia de ambiente, para cuidar dele com o objetivo de cuidar com vontade e não cuidar por compromisso. E a expectativa que mais se assemelhou à idealizada, foi que a sociedade cria estigmas para o meio ambiente e penso que nesta oficina alguns destes estigmas serão quebrados .

Na sequência, partimos para a primeira atividade planejada.

### **Integrando imagens, contextualizando o tema**

As diferentes imagens previamente selecionadas foram distribuídas no chão e os participantes foram convidados a ficar em círculo ao redor delas. As imagens selecionadas contemplavam três grupos temáticos (não-revelados): ambiente natural (imagens de lagos, cachoeiras, florestas e animais); sociedade (imagens de diferentes grupos crianças, tribos indígenas e trabalhadores); e problemas ambientais (imagens de lixão, enchentes, furacões e desmatamento). Enquanto instruíamos os participantes, por alguns instantes, eles trocaram olhares entre si e foram então orientados cada um a escolher uma das imagens. Posteriormente, cada um deveria procurar com os demais colegas aquelas imagens que mais se identificavam com a escolhida e com estes formar um grupo. Em cada grupo, em isolado, cada um dos integrantes explicou o porquê de ter escolhido a respectiva imagem e discutiram o que suas imagens tinham em comum, levando-os a formar um grupo. Posteriormente, cada grupo escolheu um nome, a partir das imagens e discussões realizadas.

- Objetivo: integração da turma, formação de grupos e contextualização da proposta da oficina (ainda não revelada).

- Observação: Os eixos temáticos foram pré-estabelecidos. Não há problema se o nome dos grupos não for exatamente o do tema, desde que esse nome denote o tema de alguma forma. Na sequência, os eixos temáticos serão conceituados e discutidos. Para trabalhar com um público maior, pode-se pleitear mais eixos temáticos a serem discutidos. Por exemplo: consumo com imagens que denotem o tema como produtos, embalagens, bens materiais em geral, etc.

### **Quadro-de-palavras**

Em seguida, cada grupo já intitulado, recebeu um Quadro-de-palavras (Anexo 1). As trinta palavras selecionadas e utilizadas para montagem do quadro contemplaram as seguintes categorias: ambientes urbanos, ambientes naturais, animais, problemas ambientais e problemas sociais. Os quadros para os três grupos compreenderam as mesmas palavras, distribuídas em uma folha de papel A4. Contudo, de grupo para grupo, as palavras variavam de cor (nas cores azul, verde e vermelho).

Na sequência, requisitou-se aos grupos que, tendo em mente meio ambiente , selecionassem em seu Quadro dez palavras relacionadas a este conceito.

**Objetivo:** identificar as concepções quanto ao conceito de “meio ambiente” bem como a materialização das concepções de cada grupo na tomada das decisões. Objetivou-se também demonstrar se, além do significado, a cor das palavras influenciou na seleção das palavras.

**Observação:** como para a atividade de formação de grupos a partir das imagens, para se trabalhar com um público maior, pode-se incluir mais grupos de palavras referentes aos novos eixos temáticos. Por exemplo, para consumo, pode-se incluir nomes de produtos, marcas consagradas, ou palavras outras relacionadas a este tema.

### **Desconstruindo e reconstruindo representações ambientais**

Após a seleção das palavras, os quadros foram recolhidos e cada grupo recebeu canetas pilot e uma folha de papel pardo, onde escreveram o nome do grupo e colaram as imagens da primeira atividade. Enquanto eles realizavam esta atividade, os quadros de palavras foram recolhidos e analisados, contabilizando-se o número de palavras por eixo temático e por cor.

Não foi observada uma relação efetiva entre o número de palavras por cor, de forma que todos os grupos marcaram palavras de todas as cores e em todas as categorias. Entretanto, todos marcaram no mínimo quatro e no máximo sete palavras verdes, demonstrando uma possível tendência em marcar palavras com esta cor. Contudo, para que esta análise seja mais sólida, é necessário um número maior de quadros preenchidos, para verificar-se esta possível correlação.

Como passo seguinte, cada grupo foi à frente, afixou o papel pardo e apresentou seu nome e a justificativa deste em relação às imagens, a partir das quais as discussões foram orientadas. Os grupos intitulados foram: “Natureza; Unidos do Meio Ambiente; e Pato Selvagem”. Após a apresentação, cada grupo recebeu de volta seu Quadro-de-palavras e as redigiu no quadro (abaixo de suas respectivas imagens afixadas). As discussões geradas ao longo das apresentações dos grupos bem como em relação às palavras escolhidas por cada grupo seguem abaixo.

O primeiro a se apresentar foi o grupo “Natureza”, cujas imagens, de maneira geral, foram de ambientes naturais ou imagens que constassem de algum recurso natural. A justificativa para o nome do grupo foi que este se chamara “Natureza”, pois as imagens reunidas denotavam este ambiente. Além de ter se autodenominado “Natureza” em função de suas imagens, o grupo optou, dentre as canetas pilotos fornecidas, coincidentemente a de cor verde para escrever o nome no cartaz.

O segundo grupo, “Unidos do Meio Ambiente”, além de imagens de ecossistemas naturais, compusera-se de uma imagem de enchente. De acordo com seus integrantes, como no primeiro grupo, as fotos reuniram imagens de meio ambiente, e por isso o nome. Para a imagem da enchente, esta se relacionava ao meio ambiente por dois motivos: a água é um recurso natural e por ser um problema ambiental, ou seja, que se relaciona com o meio ambiente.

Por fim, o terceiro grupo, “Pato selvagem”, foi o único que reuniu imagens que constaram de atores sociais, além de ambiente natural e um lixão. Segundo os integrantes, o nome dado reflete a super-exploração do ‘ambiente natural’ pelo homem, como uma rebeldia, uma selvageria. Esta, por sua vez, gera consequências negativas tanto para o ambiente quanto para o homem, devendo, este último, de alguma forma, cuidar e buscar alternativas para recuperar aquele.

Como proposto por Morin (1997), por terem concepções de ‘natureza’ e ‘meio

ambiente' como algo externo impregnada em seus pensamentos (tanto visual quanto teórica), foi notória a materialização do paradigma do verde pelos integrantes dos grupos "Natureza" e "Unidos do Meio Ambiente". Esta concepção se refletiu tanto na tomada de decisão (das imagens e destas em relação aos respectivos nomes) quanto na prática, de forma que um integrante do primeiro grupo inclusive justificou o uso do pilot verde devido à cor.

O terceiro grupo (Pato selvagem) foi o único que apresentou uma perspectiva mais crítica neste momento da discussão. Contudo, foi igualmente perceptível o paradigma da disjunção, e do verde, quando seus integrantes se referiram ao meio ambiente de forma restrita aos ecossistemas e recursos naturais.

Com relação aos Quadros-de-palavras, nas discussões referentes a esta atividade, foram observados resultados bastante interessantes. De maneira geral, palavras como *desmatamento*, *aquecimento global* e *poluição* foram marcadas por todos os grupos, que invariavelmente marcaram os principais problemas ligados às questões ecológicas, em detrimentos das ambientais.

Em algumas categorias de palavras, detectamos o paradigma da disjunção, tanto na palavra marcada como no discurso do grupo. A palavra *Índio*, por exemplo, foi marcada por dois dos grupos, enquanto a palavra *homem* não fora selecionada. Questionados os grupos, um deles explicou que, ao pensar em meio ambiente, *Índio* foi selecionado por estar mais próximo da "natureza" do que o *homem*.

A conexão automaticamente estabelecida entre meio "ambiente" e "natureza" pode ser verificada também na tendência que os grupos tiveram em marcar animais carismáticos em perigo, como *panda* ou *golfinho* e deixar de lado o *beija-flor* mais próximo da nossa realidade. Também foi verificado que todos os grupos marcaram um ou mais Biomas, sendo *Amazônia* presente em todos eles. Além disso, um dos grupos (Pato Selvagem) não marcou a *Mata Atlântica*, o bioma em que se encontram localizados.

Um resultado bastante interessante foi observado na escolha das palavras *Jardim Botânico* e *UFRRJ*. A evidência mais clara da separação de meio ambiente em "natureza" e "lugar vivido" foi a escolha da *UFRRJ campus Seropédica* em detrimento da *UFRRJ/IM*, pelo grupo "Natureza". O Instituto Multidisciplinar (IM) é o local frequentado pelos participantes da oficina todos os dias e onde esta ocorreu. Questionados quanto a isto, os integrantes do grupo disseram que o *campus Seropédica* está mais perto da "natureza", por ser mais verde, mais preservado, justificativa igualmente dada para a escolha de *Jardim Botânico*.

Em seguida, foi feita uma rápida exposição de slides para convergir e fechar todas as discussões realizadas ao longo da oficina, relacionadas à desconstrução conceitual de meio ambiente e problemas ambientais. A apresentação constou de diferentes imagens e propagandas de empreendimentos, produtos, e projetos perceptivelmente fundados no paradigma da disjunção e no paradigma do verde. A discussão final foi orientada de modo a explicitar a origem destas representações. Por fim, os conceitos de meio ambiente/natureza e problemas ambientais foram reconstruídos em conjunto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras selecionadas nos quadros demonstraram evidências claras da separação de *meio ambiente* em *natureza* e *lugar vivido*, uma materialização dos paradigmas da disjunção e do verde. Esta perspectiva, paralela à de muitas vezes encarar *meio ambiente* e *natureza* com o mesmo sentido, ficou explícita desde o

momento da inscrição na presente Oficina, conforme observado nas expectativas apresentadas pelos participantes no início da atividade.

Esta visão de *meio ambiente*, encarado como algo externo, pode atrapalhar os objetivos de quaisquer projetos de Educação Ambiental que visem o estabelecimento de melhores relações das pessoas entre si e com o ambiente.

Desta forma, tais projetos devem estar pautados em discussões e análises críticas acerca da sociedade, do modelo produtivo e das questões ambientais relacionadas, visando reconstruir estas concepções, com a finalidade de tornar claro que qualquer questão ambiental está mais próxima das pessoas do que biomas afastados, animais em extinção e fragmentos de floresta dentro e fora das cidades.

Uma metodologia a ser aplicada, que ao certo tem a somar com a realizada nesta oficina, é fornecer para as pessoas uma lista com as mesmas palavras, todas em preto, e pedir que as reescrevam com canetas coloridas e agrupem as palavras em categorias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDEZ, F. A. S. **O Poema Imperfeito: Crônicas de Biologia, Conservação da Natureza e seus Heróis**. 1.ed. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, v.1. 2000. 260p.

FONSECA, L. **Religião Popular: o que a escola pública tem a ver com isso? Pistas para repensar o ensino de Ciências**. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ. 2005.

GUIMARÃES, M. **Armadilha paradigmática na educação ambiental**. In: Loureiro, C. F. B; Layrargues, P. P. & Castro, R. S. (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental*. p.15-29. São Paulo: Cortez Editora. 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 1.ed. Campinas: Papirus, v.1. 2000. 94p.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Ambiental**. Módulo 1. In: Netto, D. & Olabarriga, N. (Orgs.). Curso: 9°. Formação de educadores ambientais 9°. FEA. Apostila prática e teórica. Rio de Janeiro: Hortaviva Consultoria Socioambiental. 2009.

GUERRA, F. M. **Diálogo como caminho para uma nova organização curricular: a experiência de efetivação da Educação Ambiental no município de Angra dos Reis**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Ambiental, Currículo e Projeto Político Pedagógico**. Módulo 2. In: Netto, D. & Olabarriga, N. (Orgs.). Curso: 9°. Formação de educadores ambientais 9°. FEA. Apostila prática e teórica. Rio de Janeiro: Hortaviva Consultoria Socioambiental. 2009.

LADVOCAT, B. B. **Trajetórias do curso de Ciências Biológicas da UFRuralRJ e sua materialização nas matrizes curriculares**. Monografia de Graduação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2010.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004. 152 p.

MORIN, E. **Complexidade e ética da solidariedade**. In: Castro, G.; Carvalho E. A. & Almeida, M. C (Orgs.). *Ensaio de complexidade*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina. 1997.

NOAL, F. O. **Os ritmos e os riscos: considerações sobre globalização, ecologia e contemporaneidade**. In: Loureiro, C. F. B; Layrargues, P. P. & Castro, R. S. (Orgs.). *Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 68-85.

PRIMACK, R. B. & Rodrigues, E. **Biologia da Conservação**. Londrina: Editora planta, v.1. 2001. 371p.

## ANEXO 1 Exemplo do “Quadro-de-palavras”

Mata Atlântica      Saneamento básico      UFRRJ/IM

Lixão      Jardim Botânico      Desperdício      Panda

Pobreza      Aquecimento Global      Amazônia      Casa

Tráfico de Drogas      Diversidade étnica      UFRRJ      Saúde      Bala perdida

Índio      Desmatamento      Golfinho      Riqueza

Avenida      Fome      Beija-flor      Efeito Estufa      Preconceito

Ganância      Higiene      Sociedade      Escola      Cerrado

**... SAÚDE**





## RISCO DE ZONÓSES EM ÁREAS URBANAS

*Katherina Coumendouros*<sup>17</sup>

As questões relativas à escola, no que tange a seu papel na educação sobre a saúde, não prescindem de conhecimentos vindos de campos que não pertencem ao elenco tradicional das disciplinas escolares. Neste sentido, o conteúdo aqui apresentado foi oferecido a público formado por alunos de licenciaturas, bem como a professores das redes públicas, na III Semana Paulo Freire da UFRRJ. O objetivo, então, era transmitir informações relevantes, advindas da parasitologia, para que professores construam estratégias e projetos escolares tendo em vista a prevenção das zoonoses urbanas.

A palavra zoonose deriva do grego *Zoon* que significa animal e *Nosis* doença, foi criada pelo médico alemão Rudolf Virchow (século XIX) para caracterizar as doenças animais que poderiam ser transmitidas aos humanos. A Organização Mundial de Saúde, em 1959, definiu as zoonoses como “enfermidades e infecções (e os agentes que as produzem) que são transmitidas naturalmente dos animais vertebrados para o homem”. Esse conceito foi recentemente ampliado com a seguinte proposição: “Qualquer prejuízo à saúde ou a vida humana produzido pelo contato com animais vertebrados ou comestíveis ou invertebrados tóxicos”, (Mantovani, 2000).

Desde a antiguidade o homem relacionou o aparecimento de certas doenças com a presença ou influência de animais que pressagiam maus auros. Cobras e sapos são incriminados popularmente de transmissão de cobiços ou herpes; corujas e morcegos ligados a morte e superstições variadas. Das dez pragas do Egito, anunciadas por Moisés (Isaías VII 18-19), cinco são animais: rãs, piolhos, moscas e mosquitos, pestes dos animais e gafanhotos. Há mais de mil anos os povos orientais associavam as epidemias de peste bubônica à presença de ratos.

Em grandes áreas urbanas, o risco de transmissão de zoonoses está intimamente relacionado à facilidade de transportes modernos, que podem disseminar animais vertebrados ou invertebrados, de regiões distantes para áreas não endêmicas. O comércio ilegal de animais para a criação doméstica, ou pior, para o consumo imediato pela população, sem uma inspeção prévia aumenta significativamente a probabilidade de transmissão de doenças. A maior demanda de alimentos de origem animal, com incremento substancial dos rebanhos também tem elevado os riscos de zoonoses. O aumento do número de animais de estimação, como cães e gatos. Projeções com base em estatísticas da Organização Mundial de Saúde (OMS) estimam

---

<sup>17</sup> Veterinária formada em 1993 pela UFRRJ, com Mestrado e Doutorado em Parasitologia Veterinária, pelo CPGCV/UFRRJ. Trabalhou como docente no Centro Universitário de Nova Iguaçu, no Centro Universitário de Barra Mansa e na Fundação D'Ándré Arcoverde, Valença, RJ, onde ministrou disciplinas de Parasitologia I e II e Doenças Parasitárias, de 1996 a 2005, quando, através de Concurso Público para Professor Adjunto I, foi contratada pela UFRRJ em agosto de 2005. Nessa IFES profere aulas de Parasitologia e Zoologia para os Cursos de Veterinária e Zootecnia. Participa de dois Projetos financiados pela FAPERJ, um da UFRRJ (PAGE). Orienta um bolsista do PROIC/UFRRJ e três bolsistas do BIEXT/UFRRJ. É Coordenadora do Projeto "CONEXÕES DE SABERES" que conta com a orientação e permanência de 50 alunos na universidade. Atua principalmente nos seguintes temas: Políticas de ações afirmativas, biocontrole, *Ctenocephalides felis*, *Aedes aegypti*, suscetibilidade, inseticidas, fitoterápicos.

que, no Brasil, a população de gatos seja cerca de 10 milhões e de cães 20 milhões.

A invasão de áreas geográficas e zonas ecológicas para a instalação de novas rodovias e vilas, também é um fenômeno ecológico vinculado ao compartilhamento do mesmo ambiente entre o homem e animais. O crescimento desordenado e a diminuição do poder aquisitivo da população das periferias, com ausência ou deficiência de educação sanitária, alimentação e moradia inadequadas, são relevantes no aparecimento de doenças, não só de zoonoses. O crescimento das grandes cidades produz precariedade nos serviços de saneamento básico como coleta e destino adequado de lixo, oferta de água potável, tratamento de esgoto, drenagem de águas pluviais, que dificultam a ocupação do homem e favorecem a proliferação de insetos e ratos.

No Brasil, atualmente existe uma lei que lista as zoonoses com implicações de notificação compulsória ao Serviço de Vigilância Epidemiológica. No estado do Rio de Janeiro, dessa lista da Portaria do Ministério da Saúde, Nº. 1943 de 18/10/2001, constam as seguintes zoonoses: Raiva humana, Febre amarela, Dengue, Febre hemorrágica da Dengue, Peste, Doença de Chagas, Febre Maculosa, Leishmaniose tegumentar e visceral, Leptospirose, Tuberculose e Brucelose. Porém, não constando da lista de notificação, a cisticercose humana é de grande importância. Abaixo segue quadro com zoonoses a serem prevenidas no estado do Rio de Janeiro:

DOENÇAS HUMANAS	AGENTE TRANSMISSOR	FORMA DE TRANSMISSÃO	AGENTE CAUSADOR
Raiva	Cães e Morcegos	Saliva	<i>Lyssavírus</i>
Leptospirose	Ratos	Urina	<i>Leptospira</i>
Leishmaniose	Mosquito <i>Lutzomyia</i>	Picada	<i>Leishmania</i>
Febre Maculosa	Carrapato Estrela <i>Amblyomma</i>	Saliva	<i>Rickettsia rickettsii</i>
Cisticercose		Ovos de <i>Taenia</i>	<i>Taenia solium</i>

Abaixo relatamos características e outros aspectos de cada uma delas. É importante que as escolas, através de docentes informados sobre isso, divulguem que, entre as zoonoses, a mais temida é a Raiva, por sua evolução drástica e letal. É uma doença que acomete mamíferos e pode ser transmitida aos homens. O agente causador da raiva é um Lyssavirus, da família Rabdoviridae, um vírus mortal tanto para os homens quanto para os animais. Na zona urbana a raiva é transmitida por cães ou morcegos, sendo o cão o maior transmissor. Na zona rural o ciclo da raiva se mantém entre morcegos hematófagos e bovinos e, é mais prevalente em estados como Minas Gerais, São Paulo, Maranhão, Alagoas e Pernambuco. O Programa de Profilaxia da Raiva criado em 1973 pelo Ministério da Saúde, prevê como medida principal de controle dessa doença, a vacinação em massa de cães e gatos e a captura de cães errantes. A forma de transmissão do vírus é essencialmente através da saliva, por mordedura ou lambadura.

Já a cisticercose humana é uma alteração provocada pela presença da larva de *Taenia solium* nos tecidos humanos, principalmente músculos, olhos e tecido cerebral. Os adultos da *Taenia* são parasitos normais dos humanos e se localizam no intestino delgado. Os ovos são liberados em conjunto na forma de proglotes, que saem

nas fezes humanas, são ingeridos por suínos, os hospedeiros intermediários. A infecção ocorre quando o humano ingere a carne de suíno crua ou insuficientemente cozida. A larva (*Cistecercus cellulosae*) migra para o intestino e se fixa, permanecendo no homem por períodos variáveis e, sem provocar muitos danos. Os pacientes infectados começam a evacuar as primeiras proglotes em cerca de dois meses após a ingestão da carne suína contendo o cistecercos. Porém quando o homem ingere os ovos, o cistecercos é liberado no seu estômago e migra para tecidos bem oxigenados como músculos e tecidos nervosos, originando perturbações graves como perda da visão, epilepsia, convulsão, perda de equilíbrio ou paralisias. A infecção humana pelo cistecercos pode ocorrer de formas distintas. A forma mais comum é pela ingestão acidental dos ovos pela água ou alimentos contaminados. Porém maneiras mais graves consistem na ingestão de ovos pelo próprio indivíduo portador da teníase, principalmente por maus hábitos higiênicos, como não lavar as mãos após utilizar o banheiro. Uma autoinfecção interna, gravíssima, ocorre quando o indivíduo parasitado pela tênia ingere centenas ou milhares de ovos através de vômito ou alteração dos movimentos peristálticos. A prevenção da cistecercose passa inicialmente pela educação sanitária da população sobre o perigo da ingestão de carne de porco mal cozida, pela eliminação das fontes de infecção, pelo tratamento dos humanos com a teníase, o uso de fossas higiênicas para evitar a contaminação de solo e água. A inspeção veterinária nos abatedouros e rejeição de carcaças com cistecercos, o consumo de carne inspecionada e o tratamento de carnes através do cozimento para destruir os cistecercos.

As leishmanioses são enfermidades zoonóticas provocadas por protozoários do gênero *Leishmania*; são transmitidas por insetos nematóceros do gênero *Lutzomyia*. De acordo com a espécie podem produzir manifestações cutâneas, mucocutâneas, cutâneas difusas e viscerais. Historicamente, descrições da leishmaniose cutânea podem ser encontradas no primeiro século d.C., na Ásia Central. Esta doença era conhecida por viajantes como Botão-do-Oriente. Na América a doença era conhecida desde muito tempo em cerâmicas peruanas e colombianas da época pré-colombiana (400 a 900 d.C.), tendo sido documentados potes sob a forma de faces humanas com mutilações do nariz e dos lábios, muito semelhante as encontradas na leishmaniose cutâneo-mucosa. Segundo a Organização Mundial da Saúde (1993), a prevalência mundial das leishmanioses é de cerca de 14 milhões de pessoas infectadas, e a incidência anual é de 1,5 milhão de novos casos, sendo 1 milhão de formas tegumentares e 0,5 milhão de formas viscerais. Esta alta incidência da doença com lesões desfigurantes (tegumentares) e às vezes fatais (viscerais) levaram a OMS a incluí-la entre as seis mais importantes endemias do mundo. No Brasil, a reunião nordeste apresenta cerca de 94% de todos os casos, especialmente nos estados do Piauí, Maranhão, Bahia e Ceará. Os hospedeiros vertebrados das espécies envolvidas com as manifestações tegumentares são animais silvestres com roedores, gambá, tamanduá, tatu, canídeos, primatas e preguiça; animais domésticos como cães e equídeos; e o homem. Já as manifestações viscerais envolvem canídeos silvestres, cães domésticos e o homem.

Os hospedeiros invertebrados, também chamados de vetores, são popularmente conhecidos como mosquito palha, biriguis e tatuquiras e consistem de várias espécies do gênero *Lutzomyia*, que são pequenos mosquitos, com 1 a 3 mm de comprimento; somente as fêmeas se alimentam de sangue (os machos se alimentam de néctar das plantas); são distribuídas conforme relacionado:

A principal forma de transmissão é através da picada do inseto vetor infectado. A leishmaniose visceral (ou calazar) foi detectada pela primeira vez no estado do Rio de

Janeiro em 1977. A partir dessa data vários casos foram observados em áreas periurbanas da cidade. Hoje, os locais diagnosticados aumentaram significativamente. Os principais bairros são Realengo, Bangu, Senador Camará, Campo Grande, Jacarepaguá.

É importante relatar que no estado do Rio de Janeiro, focos da leishmaniose tegumentar são encontrados na capital nos bairros de Jacarepaguá, Bangu, Tijuca, Realengo e em Niterói. Os principais reservatórios urbanos são cães e pequenos roedores, e dos reservatórios silvestres os gambás são os principais, mas tamanduás, preguiças e tatus também são importantes. Entre as pessoas mais acometidas estão aquelas que penetram em locais onde o mosquito habita, como palmiteiros, madeireiros, garimpeiros, etc. O programa brasileiro de controle de leishmaniose é composto pela integração de três medidas de saúde pública: a distribuição gratuita do tratamento específico, o controle dos reservatórios domésticos e o controle dos vetores.

A doença de Chagas ou tripanosomíase é frequente nas Américas, principalmente América Latina. Seu agente infeccioso é um protozoário parasito do sangue, chamado *Trypanosoma cruzi*. Esse protozoário e a doença foram descobertos e descritos por Carlos Ribeiro Justiniano Chagas, da equipe do Dr. Oswaldo Cruz. Em seus estudos, Chagas observou a existência de um inseto hematófago, o Barbeiro (Hemiptera) que habitava domicílios e atacava o homem durante à noite, ocultando-se durante o dia em frestas e atrás de móveis. A descoberta do *T. cruzi* levou Chagas a realizar um dos maiores feitos da medicina. Nenhum outro médico foi capaz de identificar e descrever todas as fases de uma doença. Desde seu vetor, o parasita, fases de incubação e formas clínicas. A forma de infecção passa pela presença do barbeiro. Esse inseto, em qualquer estágio de vida é hematófago e ao picar uma pessoa ou animal fica com o estômago repleto de sangue e, impele as fezes fazendo com que o barbeiro defeque em local próximo da picada. Os tripanossomos são eliminados através das fezes. Geralmente, a picada provoca coceira e o ato de coçar facilita a penetração do tripanossomo pelo local da picada. O *T. cruzi* contido nas fezes do "barbeiro" pode penetrar no organismo humano, também pela mucosa dos olhos, nariz e boca ou através de feridas ou cortes recentes existentes na pele. Podemos ter ainda outros mecanismos de transmissão através de: transfusão de sangue, caso o doador seja portador da doença; transmissão congênita da mãe chagásica, para o filho via placenta; manipulação de caça. A doença de Chagas constitui, ainda hoje, no Brasil e diversos países da América Latina, um problema médico-social grave. No Brasil, esta epidemia atinge cerca de 8 milhões de habitantes, principalmente pobres, moradores de residências precárias. Segundo dados da OMS de 1998, existem 16 a 18 milhões de pessoas infectadas nas Américas, do México até o Chile. A maior parte dos casos de infecção humana ou de animais é produzida pelo contato da pele ou mucosas com as fezes ou urina de insetos hematófagos contaminados pelo *T. cruzi*. Apesar de haver mais de 100 espécies de Triatomíneos, somente uma dezena têm importância epidemiológica como origem regular de infecção humana.

As medidas profiláticas se baseiam no controle do barbeiro, impedindo sua proliferação nas moradias e em seus arredores. As atividades de educação em saúde devem levar em consideração a melhoria das habitações, através de reboco e tamponamento de rachaduras e frestas, o uso de telas em portas e janelas, impedindo a entrada do barbeiro e outros insetos e animais; evitar entulhos nos arredores da casa, retirar ninhos de pássaros beirais das casas, entre outras.

A Febre maculosa brasileira é uma doença transmitida pelo carrapato-estrela ou micuim do gênero *Amblyomma* infectado pela bactéria *Rickettsia rickettsii*. Esse carrapato hematófago é encontrado em animais de grande porte (bois, cavalos, etc.),

cães, aves domésticas, roedores e, especialmente, na capivara, o maior de todos os reservatórios naturais.

A primeira descrição clínica da febre maculosa foi feita em 1899 em caso ocorrido na região montanhosa do noroeste norte-americano. Nos Estados Unidos a denominação de Febre Maculosa das Montanhas Rochosas. A partir da década de trinta a doença passou a ser identificada focalmente em diversos países como o Canadá, México, Panamá, Colômbia e Brasil. No Brasil, foi reconhecida pela primeira vez no Estado de São Paulo no ano de 1929. A partir daí foram diagnosticados casos nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Os humanos são hospedeiros acidentais, não colaborando com a propagação do organismo. A transmissão ocorre pela picada de carrapato infectado. Para que a rickettsia se reative e possa ocorrer a infecção no homem, há necessidade que o carrapato fique aderido por algumas horas (4 a 6). Pode também ocorrer infecção através de lesões na pele, pelo esmagamento do carrapato. O homem, após receber a picada infectante, leva de 2 a 14 dias (em média 7 dias), para apresentar os primeiros sintomas. A maior incidência da doença é durante a primavera e o verão.

A prevenção da Febre Maculosa passa por um conhecimento das áreas de risco, infestadas por carrapatos. Deve-se evitar caminhar em áreas infestadas por carrapatos no meio rural e silvestre. Quando não se puder evitar essas áreas, utilizar vestimentas que protejam o corpo, como calças compridas presas dentro das botas e roupas claras; vistoriar o corpo em busca de carrapatos em intervalos de 3 horas, pois quanto mais rápido for a sua retirada, menores serão os riscos de contrair a doença.

Os sintomas iniciais da febre maculosa são semelhantes aos de outras infecções e requerem assistência médica imediata. Deve-se ter atenção ao aparecimento de sintomas comuns a vários tipos de infecção e procurar um médico para diagnóstico diferencial, lembrando sempre da infestação pelo carrapato.

No mundo inteiro a leptospirose é uma importante zoonose. É causada por uma espiroqueta (bactéria) do gênero *Leptospira*. A *Leptospira* infecta primariamente animais domésticos e silvestres, o homem é apenas um hospedeiro acidental.

Os roedores, principalmente os ratos domésticos são portadores clássicos do agente e desempenham o papel de reservatório da doença. Além do rato, cães, gatos e animais silvestres também podem causar a doença.

A transmissão ocorre pela exposição humana à urina de animais infectados. Os ratos albergam a leptospira nos rins, eliminando as vivas no meio ambiente e contaminando água, solo e alimentos. A infecção pode ser direta, por contato com a urina ou indireta através de contato com águas e lama. A penetração da espiroqueta ocorre pelas mucosas da boca, nariz e olhos ou por feridas na pele. Um fator agravante é que a infecção pode ocorrer através da pele íntegra, quando em contato com a água estagnada contaminada por um longo tempo, o que ocorre com facilidade em casos de enchentes. Essa característica determina um caráter sazonal de aparecimento da infecção, culminando com o período entre janeiro a abril (época das chuvas).

### **O PERÍODO DE INCUBAÇÃO PODE VARIAR, MAS EM MÉDIA DURA UMA A DUAS SEMANAS.**

A leptospirose humana é caracterizada por febre, calafrios, dores de cabeça e transtornos inflamatórios dos sistemas vascular, urinário e nervoso. Ocorrem com frequência icterícia e hemorragias, finalizando por septicemia.

Os casos humanos ocorrem em qualquer faixa etária, porém a grande maioria das pessoas infectadas é do sexo masculino (75%). A doença ocorre tanto nas áreas

rurais como nas urbanas, sendo que apresenta mais severidade em locais de grande aglomeração urbana de baixa renda, com moradias à beira de córregos, em locais desprovidos de saneamento básico. A presença de lixo e roedores infectados predispõe a ocorrência de casos humanos.

As medidas de prevenção são importantes e devem seguir critérios rígidos de coleta de lixo e saneamento básico, usar água clorada para beber, lavar bem os alimentos crus, redução de roedores, evitar lixo nas ruas e terrenos baldios, uso de botas em locais com lama, lixo e esgoto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHA, P.N.; SZYFRES, B. **Zoonosis y enfermedades transmisibles comunes al hombre y los animales**. 3º Ed. Washington DC: Org. Panameric. 2003. p.989. ISBN: 92-75-31991-X

BARBOSA, A.P.; COSTA-CRUZ, J.M.; ALMEIDA, S.; BARBOSA, D.M. **Cistecercose: fatores relacionados à interação parasito-hospedeiro, diagnóstico e soroprevalência**. *Ver. Patol. Trop.*, v. 29, n. 1, p. 17-34, 2000.

BRINGAUD, F.; GHEDIN, E.; EL-SAYED, N.M.A; PAPAPOPOULOU, B. **Role os transposable elements in trypanosomatids**. *Microbes and Inf.* V. 10, n. 8, p. 575-581, 2008.

CLEMENTE, H. A. M. & WERNECK, A. L. S. **Neurocisticercose: incidência no Estado do Rio de Janeiro**. *Arq. Neuro-Psiquiat.*, v. 48, p. 207-9, 1990.

DUFOUR, B.; MOUTOU, F.; HATTENBERGER, A.M.; RODHAIN, F. **Global change: impact, management, risk approach and health measures**. *Rev. Scient. Tech. Off. Int. Epizoo.* v. 27, n. 2, p. 541-550, 2008.

FERNANDES, A.; ALENA, I.M; LIMA, V.S.; MENDONÇA, S.M.F.S.; FERREIRA, L.F.; VICENTE, A.C.P.; JANSEN, A.M. **Pre-columbian Chagas disease in Brazil: *Trypanosoma cruzi* in the archeological remains of a human in Peruaçu, Minas Gerais, Brazil**. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz*, v. 103, n. 5, p. 514-516, 2008.

GUIDUGLI, F.; ARAÚJO, A.A.; NAGIB, A.A. **Systematic reviews on leptospirosis**. *Rev. Inst. Med. Trop. São Paulo*, v. 42, n. 1, p. 47-49, 2000.

LONARDONI, M.V.C.; BERTOLINI, D.A.; SILVEIRA, T.G.V.; ARRAES, M.A.A.; SVIDZINSKI, T.I.E.; CARDOSO, R.F.; GOMES, M.L.; DIAS, M.L.G.G.; VISENTAINER; J.E.L.; MISUTA, N.M.; RAMOS, M. SIQUEIRA, V.L.D. **Frequência de anticorpos anti-*Cysticercus cellulosae* em indivíduos de cinco municípios da região norte do Estado do Paraná Brasil**. *Rev. Saúde Pú.*, v. 30, n. 3, 1996.

MASSAD, E. **The elimination of Chagas'disease from Brazil**. *Epidemiol. And Inf.*, v. 136, n. 9, p. 1153-1164.

MONTEIRO, P. S., LACERDA, M. M. & ARIAS, J. R.:**Controle da Leishmaniose no Brasil**. *Rev.Soc. Bras. Med. Trop.*, v.27, p.67-72, 1994

SOUZA, M.A.; MARZOCHI, M.C.A.; CARVALHO, R.W.; RIBEIRO, P.C.; PONTES, C.S.; CAETANO, J.M.; MEIRA, A.M. **Leishmania visceral no Rio de Janeiro, 1 Flebotomíneos da área de procedência de caso humano autóctone**. *Mem. Inst. Oswaldo Cruz*, v.76, n. 2, p. 161-168, 1981.

World Health Organization (WHO) em: <http://www.who.int/zoonoses/diseases> (acessado em março/2008)

**... HISTÓRIA**





# HISTÓRIA ENSINADA E LETRAMENTO: o filme como pretexto pedagógico

*Patrícia Bastos de Azevedo*<sup>18</sup>

O artigo que apresentamos busca discutir o lugar da história ensinada e sua relação com o letramento escolar. Em um diálogo teórico com o campo do currículo e da linguagem. Pensando o fazer do professor como uma ação racionalizada que é tangenciada pelas questões da leitura, escrita e oralidade. No primeiro momento fazemos um esforço teórico de pensar esta questão presente no ensino e invasor da sala de aula de história. No segundo momento fazemos uma tentativa de propor um projeto de trabalho que mescle o conteúdo de história e o letramento escolar.

Dividiremos este texto em duas seções: 1) reflexão a cerca da história ensinada e do letramento; 2) Proposta de um projeto de trabalho.

## **A HISTÓRIA ENSINADA E LETRAMENTO: DIÁLOGOS E REFLEXÕES**

Definimos como campo a interface entre historiografia-ensino-saber do professor como um espaço para pensarmos o letramento escola na história ensinada. Pois temos como horizonte a questão do saber do professor como uma ação racionalizada e destinada a um fim.

Para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar certas decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria, etc). Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele". (TARDIF, 2007, p. 208)

Nessa perspectiva o professor é um sujeito ativo em seu fazer, e sua ação em sala de aula possui uma intencionalidade, nesse sentido baseia-se em uma racionalidade que guia suas escolhas e ações conscientes e inconscientes. Queremos destacar a expressão história ensinada como um ato de construção de conhecimento do professor que se estabelece e se corporifica no ato do "dar aula", no espaço da sala de aula e que requer do sujeito professor, ações e saberes de diversas naturezas e origens. Tardif (2007) nos ajuda a compreender esta questão complexa e multifacetada:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (p. 11)

---

<sup>18</sup> Professora da UFRuralRJ, Instituto Multidisciplinar, Departamento de Educação e Sociedade. Doutoranda UFRJ, orientadora Prfª Drª Ana Maria Monteiro, Membro do Núcleo de Estudos do Currículo (NEC).

O saber do professor está situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica. Revelando suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história. Construindo a nosso ver uma face intersubjetiva da história ensinada. As escolhas historiográficas eleitas pelo professor também é um marcador, a nosso ver, da história ensinada. Monteiro nos ajuda a compreender essa questão, que consideramos relevante ao pensarmos história ensinada como uma ação deste professor no espaço da “sala de aula de história”.

A História, diferentemente das matemáticas, que possuem uma definição acadêmica muito clara, apresenta diferentes perspectiva de inteligibilidade História positivista, dos Annales, marxista e das análises macro-econômicas, Nova História, e de composições, que se complementam frequente, a partir de diferentes formas de definição dos eixos de análises: temática História política, História social, História econômica, História cultural; geopolítica(História do Brasil, História da América, História da Europa, História do Extremo Oriente, etc), cronológica (Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna, Idade Contemporânea, Tempo Presente, etc.) ou espacial (global, nacional, e regional).Essa característica suscita, de imediato, uma questão de alguma complexidade: qual História utilizar como referência acadêmica para se contrastar com o saber ensinar?

Buscamos também compreender o lugar da disciplina História no currículo e seu perfil no espaço educacional.

O que caracteriza o universo escolar é a relação entre as culturas, relação essa atravessada por tensões e conflitos. Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente articuladas, tornam-se hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial, que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais. (MOREIRA e CANDAU, 2003, P. 156)

Nessa perspectiva a cultura escolar perpassa a história ensinada tanto na própria concepção de história, como a própria cultura letrada presente na historiografia acadêmica, assim como na historiografia presente nos livros didáticos e a concepção de história da vida que habita o senso comum. Essas múltiplas culturas se fazem presente e desafiam o professor no ato de ensinar. Em Macedo (2006) encontramos uma convergência em nosso diálogo com a cultura escolar, como podemos ler na citação a seguir:

O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como prática discriminatória em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados mas como lugar de enunciação (p. 105).

Nossa afirmação de transversalidade da cultura letrada está baseada na perspectiva que os espaços tanto da oralidade como da escrita estão impregnados de

cultura, pois pensamos a nossa sociedade contemporânea ocidental que tem em sua identidade constitutiva uma faceta acentada no grafocentrismo. Este como tal, se relaciona com a perspectiva cultural que define as faces do mundo da vida.

O ato de ensinar só se faz significativo quando o ato de aprender se constitui. Desta forma a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem se fazem necessários e fundamentais para a construção da identidade profissional e da possibilidade de repensar sua própria formação. Nessa perspectiva a colaboração do aluno, sua parceria, é fundamental para o ensino de história e de qualquer disciplina.

Essa dimensão social pedagógica se mostra nesse fenômeno educativo que é fundamental, se é sempre possível manter os alunos “presos” fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária. A fim de aprender, os alunos devem tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles. Transformar os alunos em atores, isto é, em parceiros da interação pedagógica, parece-nos ser a tarefa em torno da qual se articula e ganham sentido todos os saberes do professor. (TARDIF, 2007, p. 221)

Tardif (2007) reflete sobre a racionalidade que fundamenta o saber do professor, destacando que não é qualquer processo de racionalidade que pode ser vinculado ao saber da experiência. Esta racionalidade está baseada na função primeira e fundante da profissão docente **o ensinar**, isto é, o objetivo do fazer que mobiliza os saberes do professor em primeiro lugar é levar seu aluno a compreender e aprender determinado conteúdo ou conceito. Destacamos que esses conceitos e conteúdos fazem parte da história e formam a cultura escolar, materializando as correlações de forças presentes no espaço de ensino seja formal ou não. Pois os conteúdos eleitos na história ensinada revelam uma faceta da história e desta forma silenciam outras.

A história ensinada tem um papel social e pedagógico, e como tal, produz como já afirmamos, um conhecimento que se materializa na prática, dificultando sua compreensão e estabilidade, visto que o ato de ensinar se materializa na emergência do espaço da sala de aula. A construção de um conhecimento que transpassa o espaço físico da escola e o espaço conceitual da História é o combustível motriz da história ensinada como Monteiro (2007) nos ajuda a compreender no trecho a seguir:

Visões, concepções que articulam conteúdos e métodos, saberes e práticas, saberes a ensinar e saberes sobre o que, por sua vez, expressam valores e a dimensão educativa estruturante. Falas, expressões dos saberes dos docentes sobre os saberes ensinados, expressões do saber escolar, conteúdos pedagogizados. (2007, p. 120)

Nessa perspectiva, a história ensinada está situada no espaço do entre saberes e dos fazeres dos professores como o título da autora indica. Desta forma a história ensinada é permeada pelas questões da cultura escolar e da cultura escolar letrada. A história ensinada está situada no mundo da vida e pelas contingências que atravessa o ensinado. O professor atua consciente e inconscientemente sobre sua ação. O ensinado é fruto de elementos tanto macro como micro no espaço da sala de aula, e de saberes oriundos de múltiplos espaços de formação, reflexão e de vida.

As questões relativas à Alfabetização e ao Letramento permearam as mudanças paradigmáticas iniciadas no período histórico dos últimos vinte anos e influenciaram os elementos teórico/práticos no processo de ensino de forma relevante. É fundamental analisarmos o reflexo que as questões destinadas à alfabetização/letramento produziram nos saberes e fazeres construídos pelos professores de história no espaço do ensinado. A década de oitenta marca a entrada no Brasil de uma nova perspectiva de olhar para a alfabetização, constrói-se assim o deslocamento do foco, trazendo para o cenário educacional novos paradigmas.

... no início dos anos 80, com o fim do regime militar, o processo de abertura política com a eleição de governadores e esperanças renovadas de democratizar o país e a educação, universalizando o Ensino Fundamental com a qualidade, entre outras prioridades. O acesso a estudos desenvolvidos em outros países que já vinha se efetivando e a realização de muitas pesquisas por professores brasileiros geraram vigorosas propostas político-pedagógicas, criadas em secretarias de Educação Estaduais e Municipais e em outras organizações da sociedade civil. A maioria dessas propostas centrava seu foco no processo de ensino-aprendizagem. (Goulart, 2003, p.262)

O novo foco direciona o olhar para o sujeito e a sua construção no processo de aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita. Esse novo direcionamento do olhar surge em um movimento político e econômico maior, envolvendo vários setores da sociedade e da educação. Optamos por usar letramento por um duplo motivo. Primeiro por acreditarmos que as questões que envolvem a fala, a leitura e a escrita no final do ensino fundamental se diferenciam das questões centrais das séries iniciais, e desta forma da alfabetização, no seu sentido mais restrito; isto é, na aquisição de competências que possibilitem a decodificação e a codificação do sistema alfabético. Segundo, por compreendermos letramento como uma relação ampliada das questões relativas à alfabetização, como podemos ler em Mortatti (2004):

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (p. 98)

Podemos afirmar que as salas de aula de história apresentam eventos de letramento, sendo assim os eventos de letramento habitam a história ensinada. Street (2008) nos indica que dentro do evento existem regras e estas regras são estabelecidas por práticas. Os trechos a seguir nos ajudam a compreender esta questão:

Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione. (p. 07) Portanto, venho também empregando a expressão *práticas de letramento* (Street, 1988), que sugiro ser o mais robusto dos vários conceitos que vêm sendo desenvolvidos pelos pesquisadores dentro de uma abordagem social do letramento. O conceito das *práticas de*

*letramento* tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (p. 08 grifo do autor)

As práticas de letramento colocam os eventos em uma perspectiva mais ampla, o mundo da vida nos municia de elementos para o uso da língua e desta forma a fala, a escrita e a leitura encontram-se nesse contexto cultural que nos permeia.

A história ensinada é marcada pelo traço da historiografia, que durante muitos anos cunhou o ensino de história na perspectiva nacionalista. Ricoeur (2002) faz a seguinte indagação:

como ligar ensino de história à preocupação com o presente e com o futuro que os adolescentes podem experimentar? Essas questões colocam-se na realidade que a história, aquela que os historiadores contam e tentam explicar e interpretar, parece estrangeira ao que os homens fazem e experimentam. (p. 369)

Analisando a indagação de Ricoeur relativa ao ensino de história com o olhar da perspectiva do letramento podemos construir uma hipótese a escrita da História tem um caminho específico e o mesmo não se relaciona, em sua maioria, com o contexto cultural dos alunos e assim causando estranhamento e incompreensão. Nessa perspectiva os alunos não compreendem a racionalidade existente na escrita da História escolar e logo o texto contido causa estranheza e distanciamento.

Monteiro (2007) trabalha com a categoria de bons professores indicados por outros colegas da mesma área. Em relação ao fazer desses professores ela apresenta:

Essas professoras não contavam histórias, nem utilizavam 'histórias' ficcionais para ilustrar suas aulas. A narrativa estava para ser construída pelos alunos com os subsídios obtidos através das tarefas propostas, possibilitando a configuração de um texto heteroglóstico, polifônico, que articula as vozes e falas dos diferentes sujeitos históricos estudados com as vozes e falas dos alunos, das professoras e do autor do livro didático. (p. 126)

A descrição apresentada por Monteiro pode nos apontar questões fundamentais para o sucesso desses professores, tais como: 1) o ato dialógico; 2) a narrativa estava em construção, logo a racionalidade usada não era da historiografia e sim da narrativa do mundo da vida; e 3) os sujeitos históricos estudados eram colocados em diálogos com os alunos. Nessa perspectiva a história ensinada saía do espaço do exotismo e era experimentada e pensada coletivamente por esses alunos. O evento de ensino era construído de forma copartícipe.

Dias (2007) em sua tese aponta os eventos de letramento na história ensinada como escolarizados e descontextualizados, como podemos ler a seguir:

Nas aulas de História, as atividades que envolvem a produção escrita do estudante, na grande maioria do tempo, são extremamente

escolarizadas e descontextualizadas, tendo como único destinatário o professor que lê para corrigir e não para entrar em contato com *o que* o estudante pensa ou *como* ele expressa linguisticamente o que pensa. (p. 23)

Teóricos como Soares (2004, 2005), Marcuschi (2000, 2008), Goulart (2003, 2006), Kleiman (1995, 2000, 2002), Tfuni (1996), Street (1993, 2003) concebem o letramento situado no mundo da vida e desta forma está em constante re-significação e transformação. Nesta perspectiva práticas de letramento estão inseridas em um contexto sócio-cultural e desta forma invadem e desafiam os eventos de letramento na história ensinada. Indagamos qual a relação existente entre cultura letrada e ensino de história? Pretendemos buscar possíveis respostas para sinalizar as reflexões a cerca da temática.

Também buscaremos um entrelaçamento entre letramento, cultura e currículo, pois percebemos que a história ensinada tem o currículo como constitutivo de sua definição e constitui o currículo. Nessa perspectiva encontramos em Hall um possível interlocutor, trazendo a cultura para centralidade epistemológica.

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. (HALL, 2005)

Encontramos nos debates teóricos e epistemológicos do campo da cultura um entrelaçamento profícuo com as questões pertinentes ao letramento. Pois percebemos que a tessitura das práticas de letramento têm sua concretude no espaço do mundo da vida e este é constitutivo da cultura, e a cultura o constitui por excelência.

toda prática social *tem condições culturais ou discursivas de existência*. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam "dentro do discurso", são "discursivas". (HALL, 2005)

Pensamos a história ensinada como uma prática social que tem seu espaço específico de materialidade. Esta materialidade se concretiza também via discurso. Não qualquer discurso, mas um discurso constituído por algumas esferas discursivas (BAKHTIN, 2003) e alguns gêneros. Nessa perspectiva pensamos a aula como um macro evento discursivo (MARCUSCHI, 2008, P. 163), e a historiografia, o currículo, a história ensinada como esferas discursivas.

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos de comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de

dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolve uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em conversas mundanas. (BAKHTIN 2003 p. 284)

O trecho que destacamos de Bakhtin nos ajuda a pensar os elementos constitutivos tanto da história ensinada como da cultura letrada e dos eventos de letramento que se efetivam na sala de aula de história. Também amplia nossa indagação: 1) os professores de história compreendem a complexidade discursiva que habita o evento aula? 2) os gêneros que permeiam as esferas historiografia escolar, história e história ensinada são compreendidos pelos alunos? 3) os professores buscam nos eventos de letramento escolar construir conhecimento a cerca das esferas discursivas que habitam a sala de aula de história? Nesse sentido propomos um projeto de trabalho que visa discutir as questões pertinentes ao ensino de história, buscando uma interrelação com o letramento enviesado pela questão dos gêneros textuais conforme descrito a seguir:

**Filme: uma possibilidade de pensar história local,  
história ensinada e letramento.  
Oficina: Narrativas da história local**

Filme: **Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho** - Animação. Objetivos:

- Discutir com os alunos as várias versões que a história pode possuir. Como o olhar, o foco e o narrador modificam a percepção dos fatos, e podem assim criar versões muitas vezes excludentes e antagônicas;
- Construir um processo de investigação de um fato da história local, buscando informações via narrativas dos moradores que participaram da mesma, fotografia, filmes, etc;
- Construir coletivamente textos e análise das investigações realizadas na comunidade.

Duração: mínimo de um semestre.

Publico alvo: alunos do 3º e 4º ciclos do ensino fundamental.

## 1º MOVIMENTO

### **Ver o filme sem interrupção com a turma.**

Ao levarmos o filme para a escola estamos deslocando este gênero de seus lugares tradicionais de exibição, desta forma artificializando-o. Outra questão é que estaremos utilizando o filme como pretexto pedagógico, isso modifica fundamentalmente a concepção e a natureza do gênero textual, não temos a pretensão de debater esta questão neste texto, apenas salientamos esta problemática.

Assistir o filme inteiro sem interrupção é fundamental para diminuirmos um pouco a distorção que esse gênero textual sofre na proposta desta atividade.

## 2º MOVIMENTO

Discutir o filme com a turma.

As perguntas tradicionais têm seu lugar e mérito:

a. Vocês gostaram do filme?

b. Por quê?

c. Quais os personagens que mais gostaram, por quê? Qual a diferença desta história para as outras versões de Chapeuzinho Vermelho que vocês conhecem? (Caso a turma não conheça outras versões seria importante ler a história tradicional). Este movimento é importante para o professor avaliar coletivamente a compreensão do filme e encaminhar o debate para a temática central. **Diversas formas de narrar um fato dependendo do ponto de vista do narrador.**

## 3º MOVIMENTO

Escrever uma resenha sobre o filme coletivamente.

- Dividir a turma em grupos de até quatro alunos e solicitar que façam uma resenha que contenha os seguintes pontos: 1) Gênero do filme; 2) O que destacam do filme; 3) Que novidades e interesse o filme desperta; 4) Por que ver ou não ver o filme?

- Fazer a resenha coletivamente. O professor vai para o quadro e junto com os grupos constrói uma resenha coletiva sobre o filme.

- Os alunos copiam em seu caderno a resenha. Caso a escola possua mural de publicização de notícias, vale a pena colocar a resenha coletiva e propor uma matinê com o filme.

## 4º MOVIMENTO

Buscar acontecimentos relevantes que os alunos destacam na semana. Trazer jornais diferentes com esses acontecimentos. Ler as diversas matérias com os alunos; destacar as semelhanças e diferenças.

## 5º MOVIMENTO

Reconstruir coletivamente o texto com os alunos.

## 6º MOVIMENTO

Investigação da história local. Buscar com os alunos um fato importante na história desta história (fundação do bairro, personagem importante, construções, memoriais, etc.) Planejar com eles como será realizada a investigação (documentos, história oral fotos e filmes).



### **7º MOVIMENTO**

Análise do material coletado. Construção de categorias de análises.

### **8º MOVIMENTO**

Construção coletiva do texto. Indicamos que a turma seja dividida em grupos. Cada grupo se responsabiliza pela análise de um tipo de material coletado e a escrita de um texto preliminar. Construção coletiva do texto de fechamento da investigação realizada.

### **9º MOVIMENTO**

Apresentação do resultado da pesquisa a comunidade escolar e local. Sugestão de um evento de fechamento (exposição de fotos, mostra de filmes, peças teatrais com acontecimentos, etc.).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Patricia Bastos. **Ensino de historia e memória social: A construção da história-ensinada em uma sala de aula dialógica.** Dissertação de Mestrado, Niterói UFF, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo, HUCITEC/ANNABLUME, 2002.

DIAS, M. A. L. **Relações entre língua escrita e consciência histórica em produções textuais de crianças e adolescentes.** Tese de Doutorado, São Paulo, USP, 2007.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2006. GABRIEL, C. T. A. **O saber histórico escolar: entre o universal e o particular.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 1999.

\_\_\_\_\_. **Conceito de História-ensinada: entre a razão pedagógica e a razão histórica.** In. CANDAU, V. M. (org.). *Reinventando a Escola.* Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um objeto chamado História: a disciplina de história nas tramas da didatização.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003. GOULART, C. M. **A universalização do Ensino Fundamental, e o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas para alfabetização e letramento.** In SOUZA e FARIA, Donaldo e Lia. (org.) *Desafios da Educação Municipal.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. GOULART, Cecília, **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teóricametodológica de um estudo.** *Revista Brasileira de Educação.* V. 11, nº 33, set/dez. 2006. HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.**

<http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm>. KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In. KLEIMAN, A. B. SIGNORINI, I, (orgs.) *O ensino e a formação de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino.** *Revista da FAGED,* nº 06, 2002. MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo, Parábola Editora, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria da Costa. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro, PUC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

\_\_\_\_\_. GASPARELLO, A. M. MAGALHÃES, M. S. (org) **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: entre história e memória**.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In. RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Global, 2004b.

STREET, B. **Cross-Cultural Approaches to Literacy**, Cambridge University Press: Cambridge, 1993. TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

**...GEOGRAFIA**



# DESVENDANDO A LINGUAGEM DOS MAPAS: a cartografia como uma ferramenta para o ensino da Geografia.

**Cristiane Cardoso**<sup>19</sup>

*Ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes (FREIRE, 1993, p.28).*

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base a oficina ministrada durante a Semana Paulo Freire e os resultados do trabalho que foram realizados com alunos da rede Municipal e Estadual do Estado do Rio de Janeiro (2001 até 2007), bem como o trabalho desenvolvido com os alunos de graduação e pós-graduação dos cursos de pedagogia, geografia e turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Universidade Gama Filho.

A proposta desta temática e, conseqüentemente desta oficina, surge da necessidade percebida durante experiência adquirida em escolas públicas e particulares do Estado e Município do Rio de Janeiro. Ao longo desta jornada percebeu-se a grande dificuldade dos professores e dos alunos de compreenderem a linguagem cartográfica. Os mapas nas escolas geralmente são vistos como uma figura, uma fotocópia, na qual os alunos precisam identificar os países, colorir limites, estradas, mares, rios, entre outros. Um trabalho bastante mecânico que geralmente não se traduz em aprendizado. Os conteúdos por si, também são abordados de maneira aleatória, não dialogando com os mapas. Difícilmente veremos um professor transportando um mapa para a sala, ou abordando um conteúdo com este auxílio.

Então, sempre diversos questionamentos virão à tona, tais como: por que estes materiais não são utilizados pelos professores? Por que a cartografia sempre é abordada como um conteúdo separado e não está inserida aos demais conteúdos escolares? Por que o uso do mapa se restringe a folhas fotocopiadas, como exercícios ou questões de provas? Será que a resistência vem dos alunos ou dos professores? Será que o trabalho com mapas foi esquecido pela geografia crítica, por ser considerado um conteúdo da geografia tradicional? Diante destas questões resgatou-se um pouco da história da cartografia, não apenas como um conteúdo a ser transmitido para os alunos, mas como uma ferramenta que pode auxiliar no ensino da geografia. Percebemos que à medida que os conteúdos eram abordados, o uso do mapa facilitava

---

<sup>19</sup> Licenciada e Bacharel em Geografia (UFSC, 1998), Mestre em Geografia (UFSC, 2001), Doutora em Geografia (UFF, 2006); Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atuando no Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu nos cursos de Pedagogia e Turismo, ministrando as disciplinas Ensino de Geografia e Cartografia e Geoprocessamento. Tem experiência na área de Educação e Geografia, com ênfase principalmente nos seguintes temas: culturas, diversidade de linguagens, ensino, identidades e meio ambiente.

a compreensão dos mesmos. Os mapas se tornaram um instrumento de trabalho na sala e, em todos os momentos, os alunos eram incentivados a realizarem novas pesquisas, no atlas, mapas, internet. Também foram construídos mapas respeitando todas as regras da cartografia, e estes eram atualizados com as informações estudadas nos livros e com as notícias divulgadas pela mídia.

A oficina “*Desvendando a linguagem dos mapas*” foi oferecida durante a III Semana Paulo Freire na UFRuralRJ: sobre Pluralidades e educação (Outubro de 2008). Teve como objetivo principal estabelecer um debate sobre o uso de algumas temáticas da cartografia no ensino de geografia, auxiliando a compreensão dos conteúdos desenvolvidos nas escolas, pois percebeu-se que esta é uma das grandes dificuldades apresentadas pelos professores de todos os níveis escolares. Entre os específicos, pretendia-se dialogar sobre a importância da leitura, interpretação e uso de mapas, plantas, cartas e plantas; alertar sobre o uso destes como um instrumento fundamental para compreensão do espaço geográfico e histórico do aluno e das temáticas desenvolvidas na sala de aula; destacar as possibilidades das novas tecnologias para confecção deste material e como novas realidades para a sala de aula. Para o desenvolvimento da oficina foram abordadas as temáticas: histórico da cartografia, uso e aplicação dos mapas, regras sobre a confecção dos mapas, diferenças entre mapas, cartas e plantas, uso do atlas, novas tecnologias para confecção dos mapas, legendas e convenções cartográficas, escalas, a sala de aula, novas tecnologias no ensino de geografia, entre tantos outros.

Este artigo está dividido em três tópicos: o primeiro abordando a cartografia como uma ferramenta importantíssima para a geografia, sua história e novas possibilidades; o segundo aborda algumas possibilidades de trabalho da cartografia nas aulas de geografia; e o terceiro, as considerações finais, indicando novas perspectivas no ensino da cartografia na geografia e história.

## **A CARTOGRAFIA COMO UMA FERRAMENTA PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA**

*“Se oriente, rapaz, pela constelação do Cruzeiro do Sul...” (Gilberto Gil)*

Orientar-se no espaço terrestre sempre foi uma das preocupações e necessidade dos seres humanos. Os homens sempre se preocuparam em fixar os limites de seu horizonte espacial, de seu território e suas trajetórias (DUARTE, 1998). As formas que as civilizações encontraram para planejar, administrar, organizar e localizar seu território foram as mais diferentes possíveis: desde as paredes de grutas, cascas de árvores, até os modernos mapas, cartas, imagens de satélites, entre outros.

Então, durante muito tempo o objetivo principal da geografia estava descrito na própria grafia da palavra: geo terra; grafia escrita. Seu objeto era a descrição da terra, seus acidentes geográficos, cada local tinha que ser identificado, mapeado, caracterizado, por isso nasce e permanece através das palavras e imagens desenhadas pelos viajantes, a cartografia e a geografia nascem juntas (MOREIRA, 2005 e DUARTE, 1998). Por um período o “saber geográfico e cartográfico” ficam restritos aos grandes governantes, príncipes, chefes dos exércitos e seus auxiliares, que acreditavam que este conhecimento poderia trazer novas terras, conquistar guerras, deter este conhecimento ajudar nas grandes batalhas (LACOSTE, 2001), e houve grande investimento, principalmente na cartografia, a fim de precisar as informações por ela trabalhada (imagens de satélites, GPS, técnicas e softwares de geoprocessamento, entre outros).

Chegando ao final do século XX e início do XXI, torna-se explicativa, formativa, capaz de realizar inúmeras relações com o espaço habitado, ocupado e transformado pelo homem. A cartografia e a geografia se aproximam cada vez mais (se é que algum dia, estiveram, realmente separadas), possibilitando compreensão do meio e da dimensão espacial dos fatos.

Desta forma, não é mais possível pensar no ensino desta disciplina de forma fragmentada, a cartografia não pode ser vista como um item do conteúdo programático da geografia. Sua abordagem deve ser mais atraente, contemplativa, explicativa, ilustrativa da realidade; usando seus conhecimentos, suas técnicas e/ou ferramentas para apresentar, representar, informar nossos professores e alunos. A cartografia deve tornar-se uma linguagem da geografia capaz de localizar, explicar fenômenos, permitir leituras de acontecimentos. Porém, nem sempre se percebe que esta maneira de ensinar a cartografia na geografia é praticada. Existe uma grande dificuldade na articulação deste conhecimento dentro da disciplina, a começar pelo próprio formato do livro didático que infelizmente é o grande e único “manual” do professor para desenvolver suas atividades (programa de curso, planejamento das aulas, projetos, entre outros).

Avaliando os principais livros didáticos existentes no Brasil, verifica-se que o conteúdo abordando a cartografia aparece de forma isolada, como conteúdos específicos do livro de geografia. Quando existentes, até o 5º ano aborda temas como localização, fuso horário, orientação, coordenadas geográficas, escalas, depois volta a ser aprofundado no livro do 6º ano, sendo retomado como uma revisão aprofundada no primeiro ano do ensino médio. Ao longo dos demais anos, não é mencionado, apenas apresenta algumas figuras e mapas localizando, orientando algum conteúdo (cujo o tema cartografia torna-se invisível).

O professor muitas vezes não trabalha com mapas, atlas ou pesquisas na internet, sobre o tema que está lecionando. Determinados conteúdos, tais como Oriente Médio, África, Ásia são trabalhados somente com o auxílio do livro didático, quando existente (no caso de algumas escolas públicas, é inexistente). O aluno aprende um conteúdo, mas não consegue relacionar onde fica este acontecimento, não sabe ler um mapa, localizar um país. Quando o professor desenvolve alguma coisa com os mapas, muitas vezes fica restrito a uma fotocópia com alguma atividade do tipo pintar, localizar algum país, oceano, entre outros, que por sinal, muitos alunos detestam. Não que esta atividade seja condenável e consequentemente deva ser abandonada, mas o professor não deve ficar apenas nesta prática. Deve-se destacar a observação de Callai (1999, p. 60), ao explicar que:

*“um mapa é sempre interessante, causa curiosidade e, no entanto, nas aulas de Geografia, ao invés de motivar, estressa os alunos. Isto se expressa pela dificuldade que os alunos e muito frequentemente os professores também têm de trabalhar com mapas. Por não haver um treino de habilidades adequadas ao processo de entendimento do que seja o espaço concreto e as formas de representação, bem como desencadeamento da construção do conceito de espaço, ocorrem situações de dificuldade de entender o que seja um mapa”.*

É necessário que ocorra uma alfabetização cartográfica. É fundamental sair da categoria de observador para o de criador. Podemos criar, usar o que está disponível na escola, inserir o mapa no cotidiano escolar. O ensino da cartografia geográfica deve ter a preocupação de ensinar o aluno a “ler um mapa”, ler o mundo real, ensinar o aluno a ser

um agente construtor e não apenas ser um reproduzidor de mapas e leitor das convenções cartográficas. Uma boa leitura de um mapa pode nos levar a desalienação.

O ensino da cartografia na geografia deve se preocupar com a localização, correlação e síntese do conhecimento, fundamentos básicos da ciência cartográfica. Toda representação espacial não é totalmente verdadeira (DUARTE, 1998), isto é, mostra uma visão particular e parcial da realidade (não é possível, por exemplo, representar numa folha tamanho A1 toda a realidade). A escolha da escala já torna o nosso trabalho parcial e seletivo, omitindo e manipulando informações (só iremos representar aquilo que é interessante para o objetivo do mapa, caso contrário ele ficaria sobrecarregado de informações). Os mapas são representações da realidade sob ponto de vista de quem os está desenhando, portanto, não podem ser tornados únicos e imutáveis (LOCH, 2006).

A escolha do uso dos mapas nas aulas de geografia também não pode ser aleatória. A não existência deste material na escola não deve significar que devemos abandoná-los ou ficarmos restritos ao material que está no livro didático. Existem muitas formas de trabalhar o mapa na sala, como será abordado no item a seguir.

### **PRATICANDO A CARTOGRAFIA EXEMPLIFICANDO SEU USO NA SALA**

“A tarefa docente consiste em organizar, programar e dar sequência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização” (MADRUGA *in* CASTELLAR, 1999, p. 50) “Um menino adorava desenhar. Primeiro, rabiscava o chão e nele fazia as palavras e os sonhos de seu mundo infantil. Depois, vieram alguns lápis de presente e papel. Seu mundo ganhou cores e formas segundo as suas fantasias. Criava desenhos e símbolos capazes de representar o mundo de suas experiências. O menino cresceu e chegou à escola. Um dia, a professora disse que todos deveriam pegar lápis colorido e papel, pois a tarefa daquele dia era desenhar. O menino achou ótimo e começou a desenhar. Foi interrompido pela professora. Era preciso esperar, pois todos deveriam desenhar uma flor. Ele pôs-se a desenhar... Nova bronca! A flor deveria ser vermelha de cabo verde. Depois de um tempo, a família precisou mudar de cidade e o menino passou a frequentar outra escola. Logo no primeiro dia a nova professora disse que todos começariam desenhando alguma coisa. Como o menino não começava a desenhar, a professora foi perguntar se havia algum problema. Ele disse que estava esperando o sinal para começar. Ele perguntou o que era para desenhar... ela respondeu o que ele tivesse vontade. O menino ficou muito feliz e fez um belo desenho. Ele desenhou uma flor vermelha, de cabo verde”. (Buckley, Helen E. - Uma Flor Vermelha de Cabo Verde).

Este texto foi apresentado durante o estágio da licenciatura em geografia e no primeiro momento não causou nenhum impacto. Era improvável que esta realidade existisse, não para alunos quase recém formados, futuros professores, cheios de sonhos e expectativas. Hoje, sabemos que infelizmente esta realidade existe e está presente em quase todas as escolas, e o pior, em quase todas as disciplinas, inclusive



em nossas práticas. O pior é que a grande parte destes profissionais não tem consciência do prejuízo que estão causando na relação ensino e aprendizagem.

Diante do exposto até o momento, a cartografia não pode ser tratada como um conteúdo a ser ministrado na disciplina de geografia. Deve ser uma constante em todas as aulas de geografia. Para isso, todos os conteúdos devem ser apresentados através dos mapas. Não apenas aquele mapa encontrado em qualquer escola e/ou banca de jornais. Eles são úteis e têm a sua importância, mas não devem ser o único instrumento do professor.

Mapa é qualquer representação cartográfica, que siga os princípios cartográficos: escala, convenções, coordenadas, tema, fonte,... (DUARTE, 1998) e/ou figuras ilustrativas que possam identificar, caracterizar, ilustrar a temática abordada na sala de aula. Eles podem ser obtidos através de mapas comerciais, internet, atlas, revistas, produção da turma, entre outras tantas formas.

Nesta parte do artigo, almeja-se apresentar algumas dinâmicas que funcionaram em algum momento na sala de aula, durante a experiência da autora exercida no magistério. Não se trata de elaborar um manual para o uso do mapa na sala, até porque se fosse um manual, perderia o sentido da construção do conhecimento e viraria um livro didático. São apenas relatos de experiências que em muito auxiliaram esta empreitada de transformar conteúdos em aprendizagem e que foram utilizados ao longo da oficina ministrada na semana Paulo Freire.

A primeira reflexão para iniciar um debate sobre a cartografia, história, uso, aplicações, pode ser desenvolvida através da música Parabolicamará (Gilberto Gil):

Antes mundo era pequeno, porque Terra era grande/ Hoje mundo é muito grande, porque Terra é pequena/ Do tamanho da antena parabolicamará/ Eh, volta do mundo, câmara/ Eh, mundo dá volta camará/ Antes longe era distante, perto só quando dava/ Quando muito ali defronte, e o horizonte acabava/ Hoje lá trás dos montes, dendê, casa, câmara/ Eh, volta do mundo, camará/ Eh, mundo dá volta camará/ De jangada leva uma eternidade/ De saveiro leva uma encarnação/ De avião o tempo de uma saudade/ Pela onda luminosa, leva o tempo de um raio/ Tempo que levava rosa pra arrumar o balaio/ Quando o balaio ia escorregar/ Eh, volta do mundo, camará/ Eh, mundo dá volta camará/ Esse tempo nunca passa/ não é de ontem nem de hoje/ mora no som da cabaça/ nem tá preso nem foge/ no instante que tange o berimbau, meu camará/ Eh, volta do mundo, camará/ Eh, mundo dá volta camará/ De jangada leva uma eternidade/ De saveiro leva uma encarnação/ De avião o tempo de uma saudade/ Esse tempo não tem rédea/ vem nas asas do vento/ o momento da tragédia/ Chico, Ferreira e Bento/ só souberam na hora do destino apresentar/ / Eh, volta do mundo, camará/ Eh, mundo dá volta camará

Através desta música pode-se fazer uma “ponte” entre a geografia e a cartografia, mostrando as transformações do mundo, a velocidade da informação e da tecnologia. Permite-se dialogar sobre as primeiras representações cartográficas e as novas tecnologias para captação, análise de dados e elaboração dos mapas (GPS, Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Cartografia Digital, entre outros). Para auxiliar, é possível trabalhar com as primeiras formas de representação (mapas), suas linguagens, cores, formas, e as atuais mapas e imagens de satélite, atualmente disponíveis em qualquer programa da internet que nossos alunos têm acesso (Google

Earth).

O filme “Cidade dos homens”, de André Ribeiro, Bel Berlinck e Fernando Meirelles (2002) 1ª temporada, episódio o correio, também é muito interessante para ser utilizado no ensino da cartografia geográfica. Este episódio aborda a importância da cartografia para o conhecimento e funcionamento do espaço vivido. Nele permite-se inserir conteúdos sobre o lugar, escala, leitura e interpretação dos mapas, confecção e seleção de informações para um mapeamento, logicamente integrando atividades que levem a reflexão sobre este ato. Pode-se questionar palavras utilizadas no nosso cotidiano que nos levam a visão eurocêntrica e/ou dominante do mundo, tais como, desnorteado, americano (para quem mora nos EUA). É possível representar em desenhos as ruas por onde circulam os alunos em direção à escola, às suas casas, aos trabalhos dos pais, à praia; seus pontos de referência; descobrir o porquê dos nomes de algumas avenidas, ruas; buscar imagens em jornais, revistas que retratem o lugar vivido, entre tantas outras estratégias.

Auxiliando a atividade anterior pode-se solicitar que os alunos tragam mapas do seu bairro, cidade, estado ou país, para que possam ser abordados temas como escalas, projeções cartográficas, coordenadas, entre outros.

É possível lançar desafios como a transformação de uma folha em branco em um globo. Podendo cortar, colar, fazer qualquer transformação na folha, só não pode amassar (transformar em uma bolinha de papel primeira atitude praticada por vários alunos). Não existe solução a não ser se realmente cortar algumas partes e ampliar outras. A solução está no exemplo dos globinhos montáveis trazidos em cadernos de exercícios com os mapas. Esta estratégia mostra o porquê das projeções cartográficas, porque que o Brasil aparece na projeção de Mercator menor que a Groenlândia, o tamanho desigual dos oceanos e dos continentes nos dois hemisférios.

As representações dos países podem ser trazidas através de fotocópias. Devem ser contextualizados com o conteúdo lecionado e acompanhados de exercícios que vão além da pintura e localização de capitais, cidades importantes, oceanos e rios.

Uma grande dificuldade dos alunos e professores que já participaram do meu curso, digamos que 90%, é no uso do atlas. Quando questionados sobre a localização de algum país que não se tenha a noção exata, a primeira reação é a de folhear o atlas em busca deste país, o que pode levar horas, mostrando que não compreendem a dinâmica de um atlas (não sabem usar o seu índice e o sistema de localização de cada lugar). A música Pela Internet de Gilberto Gil pode nos ajudar nesta tarefa:

Criar meu web site, Fazer minha home-page, Com quantos gigabytes,  
Se faz uma jangada, Um barco que veleje, Que veleje nesse infomar,  
Que aproveite a vazante da infomaré, Que leve um oriki do meu velho  
orixá, Ao porto de um disquete de um micro em Taipé, Um barco que  
veleje nesse infomar, Que aproveite a vazante da infomaré, Que leve  
meu e-mail até Calcutá, Depois de um hot-link, Num site de Helsinque,  
Para abastecer, Eu quero entrar na rede, Promover um debate, Juntar  
via Internet, Um grupo de tietes de Connecticut, De Connecticut  
acessar, O chefe da Macmilícia de Milão, Um hacker mafioso acaba de  
soltar, Um vírus pra atacar programas no Japão, Eu quero entrar na  
rede pra contactar, Os lares do Nepal, os bares do Gabão, Que o chefe  
da polícia carioca avisa pelo celular, Que lá na praça Onze tem um  
vídeopôquer para se jogar.

Esta música traz nomes de vários lugares, cidades, países, desta forma pode-se trabalhar a sua localização nos atlas. Utilizar o índice existente e inserir o conteúdo das coordenadas geográficas para localizar estes e outros países. O uso do atlas deve ser uma constante na sala de aula. É preciso utilizá-lo no cotidiano da sala, auxiliando todos os conteúdos da geografia.

A confecção dos mapas na sala também é uma estratégia que funciona muito. Para isso basta utilizar um método simples. Com o auxílio do retroprojetor amplia-se a escala do lugar que se deseja trabalhar; após esta etapa, qualquer informação pode ser trabalhada (clima, população, biogeografia, indústria, entre outros).

E para finalizar esta breve discussão é preciso ressaltar o uso das novas tecnologias, como a internet. O mundo de hoje está cada vez mais conectado, e esta é a realidade do nosso aluno, mesmo que ainda tenhamos uma grande quantidade com acesso parcial. Um exemplo bastante elucidatório é o programa Google Earth: pode auxiliar em várias temáticas desenvolvidas nas aulas de geografia. Qualquer lugar pode ser localizado através deste recurso, sendo uma fonte riquíssima de conhecimento a disposição do professor. Trata-se de imagens de satélites que são atualizadas e podem ser trabalhadas de forma bem simples, sem contar na pesquisa que pode ser realizada de maneira conjunta.

O trabalho até aqui desenvolvido, são possibilidades, não substituem o trabalho do professor, a leitura obrigatória e complementar do aluno e do professor. São sugestões de atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Nem sempre funcionam. Existem turmas que não estão acostumadas a um trabalho diferenciado, as vezes acham que se o professor não utiliza o livro didático não está ministrando uma aula. Mas não devemos nos desesperar no primeiro obstáculo, e a primeira lição a aprender é que jamais estamos “prontos” e preparados totalmente para novas turmas, novos desafios. Devemos aprender a escutar as necessidades de nossos alunos, recuar para avançar, não podemos acreditar que uma situação é imutável. A segunda é aprender a ouvir, isto é, aprender com a realidade deles. Estas atividades só foram possíveis devido à confiança estabelecida na relação professor-aluno.

Os alunos precisam compreender que a Geografia pode ser trabalhada de forma diferente, e que brincando, desenhando, jogando, lendo, tornando-se um pesquisador, eles passam a compreender sua realidade como conteúdo programático, mostrando uma aplicação direta destes. Eles aprendem a pesquisar e adquirem outra forma de compreender os conteúdos, já que eles não foram entregues prontos. O papel do professor deve ser de mediar este aprendizado, escutando-os e contribuindo para que eles transformem a empiria em conhecimento organizado e sistematizado, sendo o professor um mediador neste processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou discutir algumas realidades e questionamentos sobre a educação, o ensino de forma geral e, em especial, o de geografia. São algumas questões que incomodam e permeiam o imaginário de muitos professores. Não é proposição minha encerrar este debate, muito pelo contrário, o debate está apenas começando.

Não foi objetivo deste a elaboração de um guia ou um roteiro para ser seguido por todos os professores. Este artigo é um ensaio e uma abertura para novas possibilidades de reflexões sobre o ensino de cartografia na geografia.

Ser professor é uma arte, tem que existir um dom, conhecimento e vontade constante de se atualizar. Não devemos pensar que no ato da formatura universitária

estamos prontos para seguir uma carreira. É apenas o começo de tudo. Cada ano, cada turma, cada realidade é única, não existe um formato, um modelo a ser seguido e reproduzido por todos. O que existe são exemplos que podem ser adaptados e servirem de exemplos de possibilidades. Ensinar é um ato de amor para com o próximo. Não basta apenas indicar um número de páginas para os alunos tomarem conhecimento do tema.

Ensinar deve ser encarado como um processo, algo a ser conquistado diariamente. Não devemos utilizar “formas” e fórmulas prontas na educação, cada série, lugar, turma é única. O que funciona para uns, não necessariamente vai funcionar para todos. E esse é o grande encantamento do ato de ensinar.

Devemos buscar a autonomia e a criatividade de nossos alunos, buscar aprender com eles, utilizar o conhecimento prévio deles para auxiliar neste processo. A geografia deve estar inserida dentro deste contexto, principalmente por agregar em si uma disciplina que auxilia no “saber pensar e agir” no espaço.

A cartografia torna-se assim uma aliada da geografia. Sua capacidade de síntese da informação, de representação da realidade contribuem para que o ensino seja cada vez mais crítico. Ela não deve ser encarada como um conteúdo específico da geografia, no qual o aluno aprende sobre escalas, coordenadas, convenções, entre outros, e sim, como um conteúdo que auxilia na construção da cidadania de cada um.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília : MEC/SEF, 1998. 156p.
- CALLAI, Helena Copellio. **A Geografia no ensino médio**. In: Revista Terra Livre 14. Julho de 1999. pp 56-89.
- CARLOS, Ana F. Alessandri (org). **A Geografia na Sala de Aula**. São Paulo : Contexto, 1999. 144p.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de Professores e o Ensino de Geografia**. In: Revista Terra Livre 14. Julho de 1999. pp 48-55.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHAFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (orgs). **Geografia em sala de aula - práticas e reflexões**. Porto Alegre : UFRGS, AGB, 2003. 196 p.
- DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia**. Florianópolis : EdUFSC, 1998. 148p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.184p.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. São Paulo : Editora Olho d'água, 1993. 127p.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.165p.
- KRUG, Andréa Rosana Fetzner (org.). **Ciclos em Revista: a construção de uma outra escola possível** (vol. 1), São Paulo : Wak, 2006.
- LACOSTE, Yves: **A geografia, isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. São Paulo: Papyrus, 2001. 263p.
- LOCH, Ruth E. Nogueira. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. Florianópolis : EDUFSC, 2006. 314p.
- PASSINI, E. Y. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo : Contexto, 2007. 224p.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Geografia em perspectiva**. São Paulo : Contexto, 2002. 383 p.
- \_\_\_\_\_; PAGANELLI, T. I. ; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383p.
- RIO DE JANEIRO. Resolução nº 946 da SME de 25 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências**.

**... MATEMÁTICA**



# BLOCOS LÓGICOS: o lúdico da lógica e a lógica do lúdico

*Dora Soraia Kindel*<sup>20</sup>

## INTRODUÇÃO

Este artigo é o relato de uma experiência desenvolvida em mini curso oferecido durante a Semana Paulo Freire com estudantes do curso de pedagogia e professores da rede pública do município de Nova Iguaçu promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tínhamos como objetivo apresentar e discutir com os participantes algumas das potencialidades de um jogo, os Blocos Lógicos, no estudo de aspectos lógicos através de atividades lúdicas. O desenvolvimento das atividades propiciou aos participantes reflexões sobre conteúdos específicos da matemática, de aspectos lógicos e sobre a metodologia de trabalho com uso de materiais concretos em sala de aula.

## PARA INICIAR A OFICINA

Bloco Lógico é um material desenvolvido por Zoltan Paul Dienes, matemático húngaro. Trata-se de um jogo com 48 peças - blocos de plástico, madeira ou isopor todas diferentes entre si, mas possuindo características (atributos) comuns - divididas em três cores (amarelo, azul e vermelho), dois tamanhos (grande e pequeno), duas espessuras (grosso e fino) e quatro formas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo). Com esse material é possível organizar os blocos separando-os pelos atributos, formando conjuntos distintos, pela cor, por exemplo; descobrir a diferença entre dois blocos; organizar sequências lógicas; explorar conectivos; quantificadores lógicos, etc. Nas escolas, este material tem sido usado principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Básico. Neste curso, trabalhamos atividades lúdicas com os blocos para desenvolver o raciocínio lógico e fomentar a discussão sobre a importância do Jogo Livre (momento que os estudantes exploram o material livremente, sem a intervenção do professor).

Segundo BASTOS E KELLER (IN SIMONS, 2007), “a lógica é a disciplina que trata das formas do pensamento, da linguagem descritiva do pensamento, das leis da argumentação e do raciocínio correto, dos métodos e dos princípios que regem o pensamento humano. Portanto, não se trata somente de uma arte, mas também de uma ciência.” (p.31). A lógica teve seu início na história da humanidade por volta do século IV a. C., na cultura grega. Atingiu seu ponto alto com a retórica, os duelos orais. Dentre os filósofos que se dedicaram à retórica podemos citar Sócrates (470- 399 a. C.), Platão (427 347 a. C.), Aristóteles (384 322 a. C.).

Enquanto Platão procurava seguir uma linha que permitisse chegar a uma conclusão que pudesse ser considerada verdadeira, muitas vezes se perdendo em

---

<sup>20</sup> Professora do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Possui graduação em Matemática pela Universidade Santa Úrsula (1983) e mestrado em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula (1998). Atualmente é doutoranda da Universidade Bandeirante de São Paulo e professor assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ensino fundamental, geometria, calculadora e multiplicação.

mitos, Aristóteles seguia por um caminho mais organizado, sistematizado, criando o silogismo. Embora Aristóteles tenha organizado a lógica, ela não é uma criação sua, *ela é inerente ao raciocínio humano organizado* (SIMONS, p.36). A organização e as fórmulas desenvolvidas por Aristóteles forneceram um meio de organizar e corrigir o raciocínio, o que lhe conferiu o título de “pai da ciência”. Dentre os teóricos que estudaram o pensamento humano podemos citar Jean Piaget. Nos seus estudos, Piaget deixa claro que é preciso estimular e interagir com o outro para que o pensamento lógico se desenvolva.

Para que a criança se desenvolva Piaget, sugere, ainda, que solicitemos à criança que classifique vários materiais: formas geométricas de duas cores, duas formas e dois tamanhos. Geralmente, ela consegue fazer uma classificação, por exemplo, por cor, mas não consegue abrir mão desse critério para perceber os outros. [...] levar o sujeito a agir nos dois sentidos, fazendo e desfazendo, tornando as análises móveis e reversíveis. A característica do pensamento pré-lógico é ser pouco móvel e irreversível. A partir dos sete anos, aproximadamente, a criança começa a libertar-se de seu egocentrismo social e intelectual, possibilitando a construção lógica. (SIMONS, 2007, p. 45)

O que nos leva a concluir que apesar da lógica ser um raciocínio humano, ela precisa ser trabalhada.

Vários autores, Dienez-Golding (1976) Kohte (1977) lançaram livros nos quais pretendiam oferecer às crianças atividades lúdicas que estimulassem o raciocínio lógico e a construção da estrutura lógica, mas acabaram tendo suas ideias transportadas para os livros didáticos sem as atividades concretas correspondentes, e com isso foram duramente criticados e esquecidos.

DIENES (IN BARBOSA E HORN, 2007) associa o processo de aprendizagem da matemática a etapas. As atividades com jogos obedecem a estruturas que podem ser resumidas em: jogo livre, jogo estruturado, percepção da estrutura comum dos jogos estruturados, comparação, representação da estrutura, estudo das propriedades da representação e descrição em axiomas, demonstrações e teoremas.

Cada uma das etapas e estruturas têm um objetivo específico, mas que vão se adaptando ao maior desenvolvimento cognitivo do aprendiz. O estudante diante de um novo jogo, pode e deve vivenciar cada uma das etapas, para melhor compreender a estrutura do material. Por outro lado, a melhor compreensão da estrutura do material pode possibilitar melhor desenvolvimento das atividades.

“para que (uma criança) possa desenvolver uma aprendizagem acadêmica flexível e tornar-se criativa, é necessário que tenha atingido plenamente o raciocínio lógico. Entretanto, é com grande frequência que observamos crianças [...] ainda com dificuldades de conservação de quantidades físicas, de classificação ou de inclusão de classes. Isto se dá pela ênfase que muitas escolas dão aos conteúdos acadêmicos em detrimento do trabalho com a estrutura lógica. [...] O conhecimento lógico-matemático é construído através da ação, a partir de relações que a própria criança cria entre os objetos, a partir dessas relações, vai criando outras e, assim sucessivamente. (SIMONS, 2007, p. 47)



Atividades com jogos têm sido uma alternativa metodológica bastante usada nos últimos anos. Tais trabalhos, ocorrem em torno de jogos aplicados no Ensino Infantil e nas primeiras séries do Ensino Básico (ALVES, 2001).

## OS BLOCOS LÓGICOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Com os Blocos Lógicos não tem sido diferente. Mas, se por um lado verifica-se esta tendência, por outro, este material também pode ser usado por crianças com idade mais avançada com o objetivo de explorar aspectos matemáticos bastante complexos. Nesta oficina, pretendemos resgatar o valor e o uso dos Blocos Lógicos e sensibilizar os participantes licenciandos e professores da rede pública do Município de Nova Iguaçu para o seu uso em sala de aula de matemática. As atividades têm caráter lúdico, bingo, trilha, adivinhação, mas objetivam desenvolver o raciocínio lógico.

## O DESENVOLVIMENTO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A variedade das atividades e formas de organização nos grupos permitem estimular a criatividade e a interação entre as pessoas e maior aprofundamento teórico sobre as questões propostas.

Para BARBOSA E HORN (2007)

o cotidiano de uma Escola Infantil tem de prever momentos diferenciados que certamente não se organizarão da mesma forma para as crianças com idades diferentes. Diversificar tipos de atividades envolverá a jornada diária das crianças e dos adultos [...] todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (p. 68)

Dentre as atividades que devem ser promovidas existe aquela que objetiva oportunidades para a construção de *diferentes aprendizagens, sem a medição direta do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais e livros, onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente.* (BARBOSA E HORN, 2007, p.69). Neste contexto, os jogos lógicos e atividades para o desenvolvimento lógico devem ser introduzidos. Muito tem sido dito sobre a importância do uso de jogos e materiais concretos em sala de aula, em particular, na de matemática. Para NUNES & BRIANT (1997)

dizer que a matemática depende da lógica não a torna de modo algum singular entre as matérias escolares. O mesmo se aplica à física e à biologia, à história e à geografia. Ninguém pode chegar longe em qualquer destes assuntos violando as regras da lógica. Porém, a relação entre lógica e matemática é particularmente forte e clara. É fácil ver que mesmo as tarefas matemáticas mais básicas podem ser apropriadamente entendidas e resolvidas apenas por alguém que explicitamente reconhece regras lógicas, e isso é verdade desde o início. (p.20)

Segundo os autores existem alguns aspectos controvertidos na teoria desenvolvida por Piaget a respeito do desenvolvimento do raciocínio lógico, mas não há discordância, em absoluto, de que as crianças devem captar determinados princípios lógicos a fim de entender matemática.

Dentre os princípios lógicos que devem ser desenvolvidos pelas crianças está o da conservação da quantidade. *Entender conservação é saber que o número de um conjunto de objetos pode apenas ser mudado por adição ou subtração: todas as outras mudanças são irrelevantes.* (NUNES & BRIANT, 1997, p.21).

Outro exemplo envolve inferências lógicas tais como a ordem e a transitividade. Neste curso, exploramos alguns destes princípios lógicos com o uso dos Blocos Lógicos, observando as etapas propostas por Dienes, em particular, a do Jogo Livre. Acreditamos que apesar da inegável importância de seu uso nas aulas, pouco tem sido divulgado a respeito deste momento introdutório quanto à metodologia e aspectos cognitivos que envolvem este fazer. Ao se introduzir materiais concretos em sala de aula, é importante conhecer aspectos didáticos e metodológicos para o seu uso e as dificuldades que os alunos podem ter em trabalhar com estes materiais, indo além da brincadeira. Compreender o processo cognitivo pelo qual passa o aluno, pode ajudar o professor a trabalhar com o material concreto, e desta forma contribuir para uma aprendizagem significativa.

Nesta fase do trabalho, é fundamental a observação da professora para verificar que tipo de postura e encaminhamento está sendo dado pelas crianças, para mais tarde intervir, de forma a contribuir para o desdobramento da atividade, direcionando assim a sua intervenção, de forma significativa para o aluno.

A vivência deste momento com os Blocos Lógicos fomentou uma discussão acerca da introdução de materiais concretos em turmas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Básico. Os participantes puderam perceber que este momento, para além de sua ludicidade, fornece “pistas” importantes ao professor sobre os próximos passos a serem dados no seu trabalho com os alunos. Também perceberam que havíamos programado um modo de começar, mas não sabíamos o que iria acontecer durante o percurso, nem como iria acabar, e que este processo foi se desenvolvendo durante o curso, a partir das intervenções e necessidades de cada um dos integrantes do grupo. Após a exploração do material de forma lúdica e sem orientação prévia do que deveria ser feito, os participantes de cada grupo confeccionaram, em cartolina, um jogo similar adaptando um dos atributos (espessura). As sugestões de adaptações para a espessura foram: desenhar listas, cortar com tesoura picote, fazer furos com o furador, fazer colagem. A discussão sobre as formas, cores, espessuras e tamanhos propiciou maior clareza sobre as propriedades ou atributos dos objetos. Segundo DIENES (1976) “não existe nenhum objeto com o nome grande, mas há objetos grandes. A grandeza é uma propriedade sem existência concreta. Sucede o mesmo com a cor: não podemos dizer eis um azul, mas falamos de objetos azuis” (p.1). Podemos falar de cores, formas, tamanhos e espessuras porque são propriedades de objetos.

Com base nestes e outros atributos podemos agrupar as peças de forma a obter conjuntos de objetos com características específicas, que se modificam à medida que mudamos os atributos a serem considerados nos objetos, mudam os conjuntos. Organizamos o material de outra forma. Esta experiência é fundamental. Esse ir-e- vir para formar diferentes conjuntos de objetos usando as peças dos Blocos Lógicos, se constitui como parte das atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças para que percebam parte do todo, analisem o todo, e dele possam retirar uma parte,

comparem cada objeto com os demais, tornando as análises móveis e reversíveis.

Na atividade “construindo trenzinho” - formar sequências com as peças do jogo - desenvolvida com todos os integrantes do grupo, cada participante, na sua vez, deveria colocar uma única peça à sua escolha, porém mantendo a mesma cor. Verificamos que existem várias soluções, mas a quantidade (dezesseis) de peças de cada sequência é a mesma.

Questionados acerca dos diferentes tipos de arranjos possíveis de serem feitos com a mesma quantidade de peças, os professores perceberam a existência de outras soluções podendo, inclusive, trocar a cor. Desta forma, o universo de possibilidades torna-se muito maior. Em todos os casos, entretanto, a quantidade de peças é constante embora a ordem das peças possa ser mudada gerando, assim, a existência de outra sequência. Quando mudamos a cor, as peças também precisam ser trocadas, isto é, quando modificamos o valor do atributo escolhido obtemos novas sequências, estas totalmente distintas das primeiras. Isso vai gerar novas possibilidades de soluções, ou seja, é possível obtermos diferentes soluções para um mesmo problema.

Do nosso ponto de vista, no trabalho com as professoras, este foi o ponto mais importante e relevante da oficina. E do ponto de vista matemático trabalhamos com variáveis e constantes.

A discussão sobre aspectos lógicos (observação do que é igual e do que é diferente) envolvidos na atividade do trenzinho formado pela sequência de peças, evidenciou que se tratava da exploração da conservação da quantidade e que a mudança da ordem das peças é uma característica irrelevante para a quantidade e relevante para a obtenção de sequências distintas. Ao comparar as sequências termo a termo verificou-se que se estava estabelecendo uma relação um a um entre os objetos das duas sequências, e que esta ideia é a mesma que usamos para contar, ou seja, a de que associamos aos números 1, 2, 3 etc, um objeto. Com esta atividade, os participantes puderam perceber na prática que *a lógica é essencial até mesmo para contar, que é usualmente o primeiro aspecto convencional da numeralização conquistado pelas crianças* (NUNES & BRYANT, 1997, p.21).

Na atividade do Bingo com as peças dos Blocos Lógicos, mais uma vez, os participantes puderam familiarizar-se com as peças do jogo. Associar o “cantar a peça pelo professor do curso, tirada ao acaso de sua caixa de Blocos Lógicos”, com a identificação da existência de sua representação (desenho codificado) no seu tabuleiro, com as peças existentes no seu conjunto de peças, mostrou-se uma atividade bastante complexa, mas desafiante. Para minimizar a complexidade do jogo, os participantes sugeriram a utilização de grãos para serem colocados no tabuleiro ao invés da peça similar ao desenho. Os princípios que discutimos até o momento são bastante básicos, porém a lógica é importante para o desenvolvimento do raciocínio matemático. Aspectos como ordenação e classificação estão presentes em outras áreas do conhecimento e no dia-a-dia de cada um de nós. A título de exemplo, quando a Biologia propõe a classificação dos animais em répteis, mamíferos, aves, peixes e anfíbios ela parte de aspectos comuns e diferentes entre os animais para poder agrupá-los nestas grandes categorias. Portanto, propiciar às crianças a vivência da classificação de objetos ou de peças de um jogo lógico como é o caso dos Blocos Lógicos é uma forma de concretizar uma ideia que não seria possível vivenciar na natureza, como é o caso da classificação dos animais na Biologia. Outro aspecto a ser considerado é que na natureza e na vida nem sempre os critérios são muito claros ou estão bem delimitados. E a própria Biologia nos fornece vários exemplos desta dificuldade em delimitar os critérios, vejamos o caso do peixe-boi que não é peixe e nem boi, mas um dos raros mamíferos aquáticos.

No caso dos Blocos Lógicos, os atributos são bem delimitados e definidos, pois não existe uma peça “quadrada circular”. Ou ela é quadrada ou ela é circular. O mesmo pode ser feito com quaisquer uns dos valores de cada um dos atributos (espessura, cor, tamanho e forma).

Embora nesta oficina tenhamos focado nosso estudo nos Blocos Lógicos é evidente que podemos trabalhar a lógica com outros materiais e atividades. Quanto à ludicidade, esta também não está estritamente associada ao uso deste material. O que pretendíamos aqui, era fomentar um modo de refletir, de organizar, sistematizar e ludicizar a matemática e o seu ensino, a partir do primeiro momento em que a criança entra na escola.

A proposta aos futuros professores de uma dedicação maior ao momento da descoberta do material vem do fato de acreditarmos que a dispersão e a falta de envolvimento dos alunos na atividade proposta advêm de suas necessidades em explorar o material. A reflexão sobre este momento crucial para o estudante de qualquer nível escolar, pode contribuir para que estas atitudes sejam minimizadas, envolvendo-os nas atividades de forma mais significativa. Quando o professor dá atenção a aspectos fundamentais com respeito aos procedimentos e estratégias usados pelos estudantes para pensar sobre um objeto, uma situação problema, ele contribui para a aprendizagem, o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade e a autonomia do aprendiz.

Este estudo está apenas no início. Acreditamos que outras reflexões precisam ser fomentadas e descobertas para serem desenvolvidas e aprofundadas de forma a contribuir com o desenvolvimento do raciocínio lógico, a autonomia e a criatividade. Fica então o registro e a sugestão para que outros colegas também se aventurem a resgatar e desenvolver trabalhos com os Blocos Lógicos.

Quanto à relação entre lógica e matemática, esta tem sido estudada por matemáticos e lógicos por um longo tempo e continua a ser objeto de estudo na atualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, E. M. S.. **A ludicidade e o ensino de matemática**. São Paulo: Papirus, 2001.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M. G.S.. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007. DIENES, Z. P.; GOLDING, E. W.. **Exploração do espaço e prática da medição**. V. 3. São Paulo: EPU, 1977.

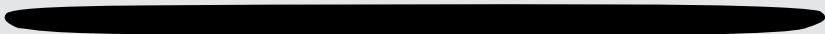
\_\_\_\_\_. **Lógica e jogos lógicos**. v. 1. São Paulo: EPU, 1976.

MACHADO, N.J. **Matemática e educação**: alegorias, tecnologias e temas afins. São Paulo: Cortez, 1995.

NUNES, T. ; BRYANT, P.. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SIMONS, U. M.. **Blocos Lógicos**: 150 exercícios. Petrópolis: Vozes, 2007.

UMA  
HOMENAGEM A  
GRANDES MESTRES





# PAULO FREIRE E MILTON SANTOS: aproximações, seduções.

**Aristóteles de Paula Berino<sup>21</sup>**  
**Monique de Oliveira Silva<sup>22</sup>**

*Em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos.*  
Canclini (1998: 349)

## POR QUE PAULO FREIRE E MILTON SANTOS JUNTOS?

Este artigo foi escrito a partir de algumas questões que preparamos para um mini curso apresentado na *III Semana Paulo Freire*, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em outubro de 2008. O evento recebeu o título geral de Pluralidades & Educação, proposta que orientou o nosso interesse em produzir uma discussão que relacionasse o pensamento do geógrafo Milton Santos com a perspectiva de prática educativa presente na obra de Paulo Freire. A ideia de “pluralidades” relativa à educação foi, então, uma oportunidade para debater e testar a possibilidade e o mérito de aproximar os dois autores. Sim, porque a sugestão de que a educação deve ser plural, multiplicando visões, vozes e reconhecimentos, é um convite para cruzar fronteiras, romper o que já está acomodado, problematizando nossas convicções diante daquilo que ainda não foi experimentado. Ou seja, a concepção de que educação e pluralidade devem conviver vislumbra que o contato fortalece, enriquece.

Então, juntar Paulo Freire e Milton Santos é cruzar uma fronteira? Acreditamos que é sim. São dois autores que, aproximados, tocam-se em uma estimulante zona de ideias, de pensamentos e proposições e este encontro ainda é pouco explorado. A lembrança dos dois autores juntos não é inédita, mas trata-se de um virtual contato a espera de estudos e análises que acreditamos prometedoras na constituição de um pensamento social implicado com o país, comprometido com a nossa contemporaneidade e radical necessidade de transformação de um pensamento social brasileiro jovem. Olhar necessariamente atento à herança das condições históricas que amarram tantas capacidades, impedindo ou dificultando a fruição de pessoas e lugares e às emergências que precisam ser notadas, vistas e fortalecidas com coragem, para o bem da nossa própria época e da futuridade do século XXI.

No prefácio escrito por Ladislau Dowbor (2006: 13) para o livro de Paulo Freire *À sombra desta mangueira*, Milton Santos é citado. Menção relativa à questão da atual globalização, mas, sobretudo, à circunstância e ao ensejo urgente do laço e da ligação. Diz Ladislau Dowbor: “Na expressão feliz de Milton Santos, 'o que globaliza, separa; é o local que permite a união'”. Depois pergunta: “Como reconstruir a solidariedade humana, objetivo radical no raciocínio de Paulo Freire?” Milton Santos, portanto, aqui vem à tona para despertar o leitor deste torpor que frequentemente acompanha os processos da globalização: a indiferença resultado dos mecanismos (frios) de

<sup>21</sup> Professor do Departamento de Educação e Sociedade (IM/Nova Iguaçu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc UFRRJ). Pesquisador dos grupos Estudos Culturais em Educação (IM/UFRRJ IA/UERJ),

<sup>22</sup> Currículos, redes educativas e imagens (UERJ) e do LEAFRO (NEABI UFRRJ).

Aluna de graduação do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM UFRRJ). Participante dos grupos de pesquisa Estudos Culturais em Educação (IM/UFRRJ IA/UERJ) e Currículos, redes educativas e imagens (UERJ).



racionalização que operam na edificação da “sociedade global”. É o risco da globalização dirigida pelo império dos interesses econômicos. Reagindo a esse estilhaçamento, religando os interesses sociais, na perspectiva da qualidade do que é *comum*, está o “local”. É a partir desta plataforma que se dá a vital solidariedade.

Na busca desta alternativa rota solidária para a trajetória da vida humana no planeta, Dowbor (ibidem: 112) vai qualificar a educação como “formadora e transformadora”, tal como é concebida por Paulo Freire. Diante da desolação causada pela pobreza vivida por tantos e a insuportável visão da avidez que cerca o lucro, a mudança é a potência da ação educativa. Deste modo, a educação não apenas *forma*, ela também *transforma*. A educação não responde apenas ao apetite estritamente intelectual (saber mais). Ela tem também a faculdade de integrar os atos de mudança. Nem sempre é vista assim, é verdade. É que a ideia sozinha de “formação” parece indicar que o caráter supremo da educação é a do “aperfeiçoamento”. Diante dos valores e condutas propagados na sociedade, a *boa educação* é aquela que faz o indivíduo aderir a princípios consolidados. Mas a intenção de promover a educação pode explicitar, com a insatisfação que nos causa a forma como o mundo hoje existe para grande parte das pessoas, seu caráter emergente, problematizador e desafiador, voltado para modificações.

Discutindo o palco de figuração humana do local, quando insurgências são gestadas, reagindo às investidas dos atores sociais, políticos e econômicos que dificultam a arrumação/conserto/manutenção da vida de muitos indivíduos, dirá Milton Santos (2001: 111): “Uma sociedade e um território estão sempre à busca de um sentido e exercem, por isso, uma vida reflexiva”. Quando uma música (Rap do Silva - MC Bob Rum) narra “o *funk* não é modismo/ É uma necessidade/ É para calar os gemidos que existem nessa cidade”, é a exata tradução do pensamento de Milton Santos que citamos. Se na cidade, ações mais agudas do poder são particularmente sentidas por parte selecionada da população, é no âmbito do local (no registro do bairro, da “comunidade”, da favela, da periferia, da “área” etc.) que essas práticas são vividas com maior intensidade e ali a palavra solidariedade dá sentido a formas coletivas de proteção, reclamação e luta. E teríamos aqui, aquilo que de forma muito instigante, para os leitores da Paulo Freire, Milton Santos vai chamar de *uma pedagogia da existência* (ibidem: 116).

## ALGUMAS IDENTIFICAÇÕES BIOGRÁFICAS

Paulo Freire e Milton Santos compartilharam de experiências biográficas comuns, ainda que suas vidas não estivessem relacionadas. Paulo Freire nasceu em Pernambuco, na cidade de Recife, em 1921. Milton Santos nasceu na cidade de Macaúbas, Bahia, em 1926. Portanto, os dois nasceram na mesma região do país (nordeste) e pertenceram a uma mesma geração de intelectuais. A escolarização foi uma vivência particularmente marcante para ambos. Conheceram a situação do exílio após o golpe militar de 1964 e, em decorrência, atuaram em vários continentes. No retorno ao país se fixaram profissionalmente em universidades de São Paulo. Paulo Freire faleceu em 1997 e Milton Santos em 2001. Deixaram uma obra vasta e importante para a cultura brasileira. São também conhecidos em vários países e publicados em várias línguas. Estão entre os intelectuais brasileiros mais conhecidos no mundo e considerados atuais para pensar os desafios da contemporaneidade e do próprio futuro.

Frequentar o ginásio foi uma verdadeira conquista para Paulo Freire. Depois de terminar o curso primário em Jaboatão, onde estava vivendo, para prosseguir os estudos foi/era necessário viajar diariamente para Recife. Interrompeu os estudos na

primeira série, sem dinheiro para pagar o colégio. Foi com a dedicação da mãe (o pai já havia falecido, em 1934) que conseguiu, então, estudar gratuitamente no destacado Colégio Oswaldo Cruz, até concluir o pré-jurídico. Bom aluno, como auxiliar de ensino, iniciou a carreira no magistério no próprio Colégio, lecionando Português. Mais tarde, Paulo Freire irá contar: “Eu consegui fazer, Deus sabe como, o primeiro ano do ginásio com 16 anos. Idade com que os meus colegas de geração, cujos pais tinham dinheiro, já estavam entrando na faculdade”. Os pais de Milton Santos lecionavam como professores de escolas primárias na cidade de Alcobaça, quando o menino, com 10 anos, para prosseguir os estudos foi para um colégio interno em Salvador. Episódio que Milton Santos vai considerar seu “primeiro exílio”, em razão do “desenraizamento e de instalação em outro meio”. Aos 15 anos já ensinava geografia no ginásio, além de ministrar aulas particulares. Paulo Freire e Milton Santos cursaram a faculdade de Direito.

Paulo Freire lembra as dificuldades que passou enquanto estudava: “Eu fiz a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da ‘fome’ intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado”. Milton Santos não viveu as mesmas dificuldades, mas, de outro modo, há também dolorosas lembranças, marcadas pelo racismo. Com a mãe filiada a uma pequena burguesia negra, lembra que sua educação foi “para ser um homem da corte, um homem da vida social plena”. Projeção de soberba que nem sempre vencia o estigma que determinados grupos dirigiam (e muitos ainda dirigem) implacavelmente à negritude. Quando participou da criação da União de Estudantes Secundários Brasileiros, no momento de eleger a diretoria, membros do Partido Comunista argumentaram contra a sua eleição, afirmando que teria dificuldades para falar com as autoridades pelo fato de ser negro. Anos mais tarde, já famoso e conhecido geógrafo, nomeado professor da Universidade de Londres não ficou porque não conseguia lugar para morar. Sugestão da direção da universidade: “O senhor mande a sua mulher (francesa) e depois que ela alugar o senhor vem”. Indignado, Milton Santos declinou da nomeação.

O golpe militar, apoiado por setores civis, vai tirar os dois do país em 1964 por um longo período. Milton Santos retornará ao Brasil em 1977 e Paulo Freire, no ano de 1979. Milton Santos exercia a atividade de conselheiro no governo do estado da Bahia, quando é preso, em razão da sua participação política. Adoece e do hospital segue para prisão domiciliar. Amigos franceses (já havia estado na França pesquisando) ajudam-no com uma nomeação de professor na França, favorecendo sua saída do país. Segue uma carreira internacional prestigiada. Leciona em Toulouse, Bordeaux e em Paris, na Sorbonne. Nos EUA, trabalha no MIT (Massachusetts Institute of Technology) e mais tarde na Universidade de Columbia. Exerce atividades também no Canadá, na Venezuela, no Peru e na Tanzânia. É convidado para criar uma universidade nova na Nigéria quando decide retornar ao Brasil. Laureado, recebeu o título de Doutor *honoris causa* de várias universidades. Em 1994 recebe também o prêmio Internacional Vautrin Lud, de geografia.

O golpe de 1964 apanha Paulo Freire poucos meses após ter sido convidado por Paulo de Tarso Santos, Ministro da Educação, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. No período, fazia parte também do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Paulo Freire já era bastante conhecido nacionalmente, especialmente em razão da grande repercussão de uma campanha de alfabetização de adultos realizada na cidade de Angicos (RN), em 1963. Detido durante mais de um mês, acusado de subversivo e do mau uso de verbas da Universidade de Recife, interrogado e respondendo a vários inquéritos, Paulo Freire, temendo por sua segurança, asila-se na embaixada da Bolívia, seguindo depois para o país. Assim como Milton Santos, inicia

uma vigorosa carreira internacional. Vai para o Chile e depois para os EUA, lecionando na Universidade de Harvard. Em 1970 muda-se para Genebra para ser consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (CIMI). Desenvolve, então, numerosas atividades na Ásia, Oceania, América e África. Retorna ao Brasil em 1979, estabelecendo-se definitivamente no país no ano seguinte. Trajetória que fez receber também muitas honrarias. Entre elas, em todo o mundo, várias instituições adotaram o nome de Paulo Freire, reconhecendo sua influência.

## APROXIMANDO O PENSAMENTO

Um ano após o falecimento de Paulo Freire, Milton Santos realizará a Conferência de Abertura do *IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Para a perspectiva que assumimos aqui, defendendo a ideia de que a aproximação entre Paulo Freire e Milton Santos constitui uma articulação coerente e promissora para a produção de um pensamento crítico brasileiro e rejuvenescido, bem-vinda diante dos desafios políticos e sociais característicos da nossa sociedade na contemporaneidade. A referida conferência pode ser vista como um acontecimento prometedora. Notável que a organização de um evento para discutir a educação tenha convidado Milton Santos com destaque para o encontro. Reconhecimento que suas ideias ultrapassavam a seara da geografia e germinavam também em outras áreas do conhecimento. Afinal, discutindo os fundamentos da atual globalização, como deixar de aceitar as contribuições de Milton Santos para um exame das condições da educação na contemporaneidade?

Milton Santos (on-line) deu seguinte título para a sua conferência: *O professor como intelectual na sociedade contemporânea*. O título escolhido já sugere a natureza das questões que desenvolveu e, sobretudo, mostra a própria acolhida que deu ao desafio ensejado pelo evento. Para o ofício de ensinar, o que é a sociedade contemporânea? A situação dos intelectuais será a chave da abordagem de Milton Santos para aproximar os professores das questões candentes que refletia discutindo globalização. Há um momento da sua fala que remete diretamente ao âmago das possibilidades da educação no mundo atual: “as faculdades e as casas de ensino abrigam cada vez mais letrados e cada vez menos intelectuais”. Diferença que constitui sua concepção para a identidade do trabalho intelectual, contributiva para a emergência de visões e ações progressistas, na época de uma globalização reativa ao poder das técnicas sobre as pessoas (ou melhor: de uma globalização dominada pela perspectiva econômica de organização do mercado, através das tecnologias da informação, contra a lógica primeira de produção do espaço para a preservação da vida e vigor da existência humana).

Esta é a mobilização proposta por Milton Santos para um público de educadores/as: subverter o que é difundido sistematicamente como tarefa da educação. A instrumentalização do pensamento e das práticas como uma exigência dos atores econômicos e políticos dominantes na direção da atual globalização solicita indivíduos “apenas” letrados, isto é, instruídos, que adquirem conhecimentos e habilidades para realizações que vão apenas reproduzir o que é estabelecido pela norma (padrão). No exemplo que oferece, é quando diz o aluno de pós-graduação: “professor, eu não vou ao seu curso, porque o seu curso não interessa à tese que eu estou escrevendo”. Aquele que pretende ser intelectual deve ir além desse comportamento. E a necessária mudança na vida social precisa de “intelectuais”, de visionários (no caso, professores/as), capazes de ultrapassar o repertório comedido de

cumprimento do que é recomendado pelos “diretores” da globalização (empresas, instituições, mídias, personalidades etc.). A *intelectualização* é, assim, um princípio educativo para a formação de indivíduos interessados e em condições de produzir um entendimento do mundo, liberador e transformador.

## O DIÁLOGO E A COMUNICAÇÃO COMO ARTES SEDUTORAS PARA UMA EDUCAÇÃO POPULAR

Atribuímos o subtítulo “aproximações, sedução” ao nosso texto. É que acreditamos que *seduzir* é uma das ações que fazem parte das tramas que Paulo Freire e Milton Santos identificaram na atividade política das classes populares. Por metonímia, segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, sedução significa “atributo ou meio capaz de seduzir, de fascinar; aquilo que seduz, atrai, encanta”. Assim, queremos dizer que a educação popular deve ser capaz de “puxar para si”, ou não será educação popular. A atração e o encantamento são parte constituinte do *ser* popular, porque enredam movimentos que despertam intensidades na proximidade, no contato e na proliferação, capacidades genuinamente relativas à gente comum. Atribuições que o corpo concentra, nas classes populares, de forma notável (considerável e digno de atenção). Vamos partir do seguinte comentário de Paulo Freire: “Vê a intimidade que existe entre (por exemplo) um favelado e os limites de sua alegria. E essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal” (Freire; Nogueira, 2007: 24).

Pois bem, diante da escassez (os limites da existência), um “saber corporal” é realizado. Um saber cujo ponto de atenção e contágio (transmissão e reprodução) é a corporeidade – as propriedades pedagógicas do corpo. Então, quando MC Leozinho canta, “Se ela dança, eu danço (3x)/ Falei com DJ/ Se ela dança, eu danço (3x)/ Falei com DJ prá fazer diferente/ Botar chapa quente prá gente dançar/ Me diz quem é a menina que dança e fascina/ Que alucina querendo beijar”, a extração política da poesia se dá mirando o apelo que brota do irresistível encontro que o corpo comunica (“se ela dança, eu danço”), de forma suficiente e inapelável (“dança e fascina, que alucina...”). O grande atrativo desse saber é que ele é aberto às coletividades, não é um saber tímido, intimista ou intimidado. “O corpo age e durante suas atitudes”, diz Paulo Freire (ibidem: 35), “ele desaninha de si e de suas relações e o conhecimento sobre a vida (...). O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa e se expõe em movimentos sociais”.

Estudando as formas que assumem a globalização atual, Milton Santos também vai reparar na vitalidade do corpo na contemporaneidade. Ele dirá: “a globalização faz também redescobrir a corporeidade” (Santos, 1999: 251). Explica mostrando a tangibilidade do corpo na era das virtualidades: “O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender”. É, então, observando essa gravidade (força de atração) do corpo que vamos chamar atenção para dois conceitos, respectivamente discutidos por Paulo Freire e Milton Santos, como “artes sedutoras” para uma educação popular, desafio político e social preeminente (excelso) na sociedade brasileira: *diálogo* e *comunicação*.

O que é “diálogo” para Paulo Freire? Vamos lembrar uma pequena história que contou em *Pedagogia da autonomia*. Presente em uma escola que realizava uma exposição de fotografias das redondezas, Paulo Freire ouvia dois professores conversando. Um deles disse que através daquelas fotografias havia se dado conta que depois de dez anos lecionando naquela escola nada conhecia do lugar, além de

algumas ruas próximas. Tocado pelas imagens, perguntou, então: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao entorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 2003: 137). A questão construída pelo professor propõe pensar a dimensão pedagógica do diálogo. Diálogo aqui não é tão somente a conversa, mas uma interação que nos aproxima mais intensamente daquele que queremos ensinar e nos deixa aberto para a mudança da nossa própria compreensão do que são esses indivíduos, ao ponto de indagarmos a respeito do nosso próprio trabalho e quem sabe a nossa própria existência.

No diálogo está presente a capacidade pedagógica da corporeidade, porque é o próprio corpo que transporta a dialogicidade do encontro. Na situação narrada por Paulo Freire, a fotografia supriu a ausência de um conhecimento, mas de forma apenas indicativa. O professor “viu” o que precisa conhecer, descoberta que apenas o contato mais decidido pode realizar. Agora será preciso “chegar junto”. Evidentemente, para isso não há roteiro (descrição minuciosa das ações) a ser seguido. Não se trata de uma programação dos corpos para o diálogo. Isso soa falso e é logo percebido pelo/a aluno/a (qual professor/a não sabe disso?). O que também não significa que prescinde de um objetivo combinado na escola. Inclusive, para alcançar um resultado educativo esperado, para toda a comunidade escolar, melhor não se constituir em uma aventura personalizada (individual) do/a professor/a, mas resultado de um programa pedagógico coletivo (de uma multidão de corpos!).

Elemento imanente do diálogo é a fé nos *homens*. “A fé nos homens”, diz Paulo Freire (2006: 93), “é um dado a *priori* do diálogo”. “Fé”, neste caso, é a convicção de que existe nas pessoas a potência (capacidade e poder) do interesse pela existência, pela flexibilidade sobre a vida e pela atuação na sua transformação. Sem esta admissão, sem esta fé, não haveria porque conceber a existência de alguma dimensão pedagógica significativa no diálogo. Expectativa política na atuação das classes populares que Milton Santos enfatiza como resultado das próprias características da globalização atual, que termina expondo o seu nervo (vigor e fundamento) na possibilidade de entendimento da existência a partir da compreensão do mundo. “Nossa grande esperança vem do fato de que a partir deste século é a vida, isto é, a própria existência, que ilumina o futuro” (Santos, 2002: 118). A agitação proporcionada pela globalização bagunça o cotidiano de cada um, mas produz também uma lente (ou antena...) para a inteligibilidade da vida através da nossa atenção canalizada para o mundo e seus acontecimentos. Quantas pessoas não assistiram, ao vivo, o debate presidencial dos EUA, buscando um entendimento a respeito do futuro do planeta e as consequências da mundialização para a sua própria vida? Presentificação da vida e projeção solidária do futuro que faz Milton Santos qualificar a comunicação como ação que afiança a participação dos pobres na construção da nação. E que aqui assumimos como um princípio pedagógico para a educação popular. “As relações informacionais podem ser ‘indiferentes’ em relação ao meio ambiente. As relações comunicacionais são um resultante do meio social ambiente” (Santos, 2005: 161). Analisando a globalização tal como é dirigida pelos atores hegemônicos, visando à organização de um “mercado” propício a interesses predominantemente econômicos, muitas vezes alheios às demandas e necessidades do lugar, Milton Santos identifica nas *relações informacionais* um autoritarismo amparado na manipulação das técnicas sem apreço pelo social. Por isso são indiferentes ao entorno. As *relações comunicacionais* nascem, por outro lado, da vivência das pessoas, das dificuldades encontradas e o necessário arranjo da existência em condições adversas. Aqui, a apropriação das técnicas presta-se ao compromisso dos seus usuários, para uma finalística plural, socialmente beneficiada.

Para Milton Santos, portanto, a comunicação, como ação política e cultural, reage aos fundamentos egoístas que sustentam a globalização dirigida pelas elites econômicas e políticas. Globalização que afeta os lugares fragmentando o uso do território de acordo com interesses específicos e excludentes. A comunicação se realiza na propriedade coletiva e partilhada do cotidiano. Daí o registro saliente da corporeidade. A narrativa poética que constitui a letra da música *Sem esquecer das favelas*, de MV Bill, diz: “Pra ser inimigo, basta ser PM/ Parque União, Andaraí, Batô Mucho, Turano/ Alô Cerrinha, humildemente eu tô chegando/ Acará, Para Pedro, Favela de Manguinho/ Se quiser chegar, chega no sapatinho”. Exemplar. Identificado o inimigo (o PM, agente estatal de promoção da *desordem* no lugar), várias “comunidades” são lembradas, relacionando os lugares para declarar interesses comuns, radicados no caráter popular que os caracteriza. Mensagem que chega no balanço do *hip hop*, mexendo com consciências indissolúvelmente ligadas aos corpos que dançam. Com fé e esperança.

### JOGO DE ENCONTRAR

Os seguintes pensamentos foram expressos por Paulo Freire e Milton Santos. Você poderia encontrar o autor de cada um deles? Eles estão incluídos nos trabalhos citados nas *referências bibliográficas*.

“Insistindo as elites dominadoras na manipulação vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal”.

“A universidade deixou de ser o lugar da calma, passou a ser o lugar da pressa, e isso impede uma reflexão mais assentada, mais longa e mais ampla”.

“A despeito de sermos o que somos, podemos também desejar ser outra coisa”.

“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insisto tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade”.

“Tive uma educação que me levou a não saber o que era o candomblé, da mesma maneira que me levou a jamais ter entrado num campo de futebol até hoje não conheço, aliás, um estádio”.

“A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma terna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens o que é impraticável numa situação de agressão”.

“Para ser digno do homem, isto é do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro”.

“Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência”.

“Os intelectuais são inadministráveis”.

“O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTINENTE DOCUMENTO. **Recife: Companhia Editora de Pernambuco** CEPE, n. 45, maio 2006. (Especial Paulo Freire).

DAWBOR, Ladislau. **Prefácio**. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006. p. 7 14.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire**. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 2006. p. 27 67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 44ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e corpo. Razão e emoção**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

\_\_\_\_\_. **O novo século das luzes**. In: *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 115 119.

\_\_\_\_\_. **O professor como intelectual na sociedade contemporânea**. Disponível em: [http://www.fecap.br/PortalInstitucional/extensao/artigoteca/Art\\_016.pdf](http://www.fecap.br/PortalInstitucional/extensao/artigoteca/Art_016.pdf). Acesso em: 28 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **Território e sociedade: entrevista com Milton Santos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Testamento intelectual: Milton Santos entrevistado por Jesus de Paulo Assis, como colaboração de Maria Encarnação Sposito**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.



# OFICINAS *de* ENSINO

## APRESENTAÇÃO

O ofício do professor exige diálogo, criatividade e domínio de certas habilidades. Ser professor, como diz Nóvoa, é ter uma profissão de risco e incerteza. Ensinar através de oficinas significa dar voz a diferentes sujeitos que, no exercício dos fazeres propostos, tornam a aprendizagem mais significativa. Assim é que oficinas de ensino são ferramentas, seja na formação inicial ou continuada. Seus participantes vivenciam experiências coletivas em dimensões peculiares: saber ouvir, construir e se apropriar de conhecimentos, exercitar o ser criativo e crítico, o respeito à diversidade. Tudo isso torna o sujeito mais reflexivo sobre sua prática. Aceitando estas idéias alguns professores e licenciandos da UFRRJ experimentaram o trabalho com oficinas de ensino-aprendizagem como experiência de formação. A leitura deste livro é, na verdade, um incentivo a qualquer professor que deseje usar sua autoria, criatividade e dialgocidade.

**Prof. Dra. Sonia Nikitiuk**  
(Universidade Federal Fluminense)



ISBN 978-85-85720-85-8



9 788585 720858