



NUPEM
Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar

SALAS DE RECURSOS: UM ESTUDO PARA ALUNOS DE 5ª a 8ª SÉRIE

Aline Pedro Feza, IC-UEM/CNPq, Pedagogia, UEM, alinefeza@ig.com.br
Profª. Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori (OR), UEM, nrmori@uem.br

O presente texto apresenta resultados de um projeto de iniciação científica que tem como objetivo conhecer as práticas pedagógicas empreendidas em Salas de Recursos (SR) para alunos de 5ª. a 8ª. série, bem como compreender o papel desta modalidade de apoio especializado frente às políticas paranaenses de educação inclusiva. Inicialmente, explicaremos como se caracteriza a SR e seu funcionamento e discutimos os conceitos de linguagem e mediação, os quais nortearam a coleta e análise dos dados, cuja síntese é apresentada na seqüência.

O Conselho Nacional de Educação estabelece que as alternativas de atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ser buscadas preferencialmente no sistema regular de ensino, por meio da reorganização e adaptação dos ambientes educacionais comuns. Assim, estão previstas: eliminação de barreiras arquitetônicas, apoio de profissionais especializados, flexibilização curricular, adaptações curriculares de pequeno e grande porte e serviços e apoios especializados (BRASIL, 2001).

No Paraná, a SR tem se constituído em uma das principais formas de atendimento aos alunos com NEE. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação (PARANÁ, 2008), os números relativos às SR em fevereiro de 2006 eram de 351 salas para alunos de 5ª a 8ª série – Área de Deficiência Mental. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a SR é assim definida como, um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. (BRASIL, 2001, p. 50).

As salas para alunos de 5ª a 8ª séries são destinadas a alunos matriculados nestas etapas do ensino comum, para aqueles advindos da Educação Especial ou, ainda, para aqueles que apresentam problemas de aprendizagem com atraso acadêmico significativo, distúrbios de aprendizagem e/ou deficiência mental e que necessitam de apoio especializado complementar para obter sucesso no processo de aprendizagem na classe comum (BRASIL, 2004, p.1).

O encaminhamento deve estar acompanhado de avaliação psicoeducacional, com indicação das intervenções adequadas, complementadas por psicólogo. De acordo com suas necessidades, o aluno pode ser atendido de duas a quatro vezes por semana, não ultrapassando duas horas diárias.

Apresentadas as características básicas das SR, passamos à fundamentação teórica deste projeto embasada pela concepção histórico-cultural.

Segundo Vygotsky (1988), as funções superiores – sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem e imaginação – são formadas por meio das relações estabelecidas, compartilhadas, com outras pessoas. Elas têm, portanto, um caráter social, cultural. Nas ações compartilhadas com o meio, os homens formam conceitos e significados sobre o mundo que o cerca.

O ser humano necessita de estímulos externos e internos para sua aprendizagem. Os instrumentos materiais, dos mais simples aos mais complexos, apresentam valores, finalidades, conceitos, padrões e princípios que regulam a vida no grupo social. Ao interagir com esses instrumentos e sob a mediação de adultos, a criança interioriza conteúdos, habilidades, funções cognitivas e sentimentos neles apresentados. Segundo Vygotsky (1988), a aprendizagem acontece com influência do meio social e temporal em que o indivíduo convive. A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente, uma relação mediada. A mediação é fundamental para que a criança forme conceitos, valores e sentimentos.

A linguagem por sua vez, consiste em um processo de formação de conceitos. É decisiva, portanto, para o desenvolvimento cognitivo e da consciência do homem. Com ela, ele adquire e generaliza conceitos, passando do pensamento sensorial ao abstrato, generalizante.

Tendo em vista estes conceitos, e ao relacioná-los com a prática pedagógica, cabe ao professor desenvolver estratégias, propor e realizar atividades de modo a proporcionar aos alunos a aquisição dos conhecimentos, conceito, formados pelos homens. Cabe ao professor empreender uma prática pedagógica organizada e sistematizada de modo a levar os alunos a transformarem os *conceitos cotidianos*, adquiridos no seu grupo cultural, em *conceitos científicos*.

Partindo destes pressupostos, desenvolvemos a pesquisa de campo, a qual constituiu na observação e análise de documentos e materiais relativos a duas SR de cidades jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Maringá.

Materiais e Métodos

Posteriormente aos estudos teóricos foram realizados levantamentos junto ao Núcleo Regional de Educação de Maringá que, inclusive no momento de coleta de dados – outubro de 2007 - havia 38 SR de 5ª. a

8ª. série e 652 alunos nelas matriculados. Na análise de campo observamos duas SR de duas escolas da região de abrangência do Núcleo Regional de Ensino de Maringá.

A SR 1 funciona no período vespertino, nela são atendidos 9 alunos. A professora é formada em Letras pela UEM, tem uma especialização em Educação Especial. Segundo a mestre, em virtude de ser final de ano (período que a análise foram realizadas) e da maioria dos alunos que freqüentam a SR estarem de “recuperação”, o horário estava sendo aproveitado para os alunos realizarem, seus trabalhos.

Para a professora, os alunos que compõem as SR, em geral “não têm nenhuma dificuldade”, “são muito inteligentes, mas precisam de estímulos” (PSR1). A sala utilizada para atendimento é pequena, abafada e com várias atividades dos alunos expostas pelas paredes.

A professora responsável pela SR2, também é formada em Letras, pela UEM e possui especialização em Educação Especial. A SR2 localiza-se em escola pequena e com poucos recursos pedagógicos, e funciona numa sala de aula comum, sem lugar próprio.

Segundo a educadora da SR2, 14 alunos atendidos foram indicados pelos professores por terem dificuldades de aprendizagem. Uma aluna possui diagnóstico de Hiperatividade e dois alunos por terem dificuldades de educacionais, e serem egressos de escolas especiais, totalizando assim 17 alunos atendidos.

No período que foi realizado a observação, havia um aluno com indicação do professor, realizando avaliação para ingressar na SR. A avaliação consistia em pequenos problemas propostos pela professora e, conforme a resposta aluno, ela anotava as dificuldades apresentadas.

A SR2 tem seu atendimento condizente com as Diretrizes Nacionais. Mesmo sem um ambiente apropriado funciona como um serviço de apoio pedagógico especializado, no qual o professor realiza a complementação ou suplementação curricular.

Após a análise de campo teceremos os seguintes resultados.

Resultados e discussões

Com base nos dados colhidos é possível estabelecer algumas considerações, com cuidado para não generalizar, tendo em vista que foram somente realizadas observações em duas turmas de diferentes escolas. Assim dois pontos podem ser ressaltados no que diz respeito aos objetivos da SR.

Na primeira observação da primeira SR, a prática pedagógica realizada é a de reforço, pois a professora só trabalhava os conteúdos trazidos pelos alunos.

Quanto à SR2, o trabalho realizado no período é indicativo de que eram seguidos os critérios determinados na Instrução 05/04, referente a SR. Ela não trabalhava com as tarefas da sala regular, mas sim, trazia e realizava atividades voltadas para as dificuldades dos alunos. Deste modo, eram empreendidas atividades como problemas matemáticos envolvendo raciocínio lógico e operações matemática. Além disso, a professora recorria sempre ao apoio de figuras, objetos e outros materiais concretos. O trabalho com a Língua Portuguesa consistia basicamente na produção e interpretação de textos.

Uma diferença fundamental em relação a SR1 é que enquanto ali as atividades eram desenvolvidas com todo o grupo, independente das necessidades de cada um, na SR2 elas eram planejadas de acordo com as dificuldades específicas de cada um e envolviam uma intensa mediação. A PSR2 buscava o tempo todo, fazer o aluno pensar sobre o conteúdo e os conceitos em pauta.

Em síntese, na SR2 a prática pedagógica foi organizada por meio de planos individuais, voltados para as necessidades de cada aluno e a constante busca pela ampliação e enriquecimento das produções. A mediações no sentido de ir além do concreto imediato da descrição, das figuras, ou palavras envolvidas em cada tarefa. A professora instigava os alunos a pensar nas ações dos personagens envolvidos, nas possibilidades de soluções.

Enfim, é possível afirmar que na SR2 a prática pedagógica se norteava pelo enriquecimento, da linguagem e a busca de formação de conceitos científicos.

Considerações finais

Com base nas pesquisas realizadas, verificou-se que a SR corresponde um importante recurso para a concretização da prática da educação inclusiva. Assim, a SR consiste em um espaço de prática pedagógico fundamental para trabalho com os alunos que precisam de apoio e recursos especiais para alcançar os conteúdos propostos no ensino regular. Assim, entendemos que cabe ao poder público disponibilizar os recursos necessários e as ações administrativas, para que as SR funcione como designa suas características de um serviço de apoio especializado.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, Secretaria de Estado da Educação – SEED. Instrução n. 05/04 – Salas de Recursos de 5ª. a 8ª. séries. Curitiba: SEED, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial. Inclusão e diversidade: reflexões para a construção do projeto político-pedagógico. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_artigos.phpf>. Acesso em: 01 jul. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DITADURA MILITAR E OS ÓRGÃOS DE REPRESSÃO: O CASO DE NOVA AURORA/PR

Fábio André Hahn, TIDE, Ciências Sociais, Fecilcam, fabioandreh@bol.com.br

A ditadura no Brasil tem início com o golpe militar de 1964, momento em que os presidentes passaram a governar por meio de Atos Institucionais: leis impostas pelos militares que deveriam ser seguidas com rigor. O terror por parte do Estado se efetivou com o Ato Institucional de número 5 (AI-5), que concedia plenos poderes ao presidente da república como: direito de cassar mandatos políticos, instituição da pena de morte, prisão perpétua para crimes políticos, censura prévia a imprensa, suspensão do *habeas corpus*, além de poder colocar o congresso nacional em recesso. O AI-5 promulgado no Brasil foi o “ápsci” da radicalização que se iniciou no dia 13 de dezembro de 1968.

Nesse sentido, rapidamente o Estado se preocupou em criar alguns órgãos de repressão, como é o caso da OBAN (Operação Bandeirante), criada em São Paulo no ano de 1969, sob o comando do II Exército. A Operação Bandeirante tinha por objetivo centralizar o combate à esquerda, tornando-se um dos mais conhecidos centros de tortura de todo o País. Entretanto, a violência não se ateve apenas a uma esquerda organizada como: estudantes, intelectuais e operários, mas sobre toda sociedade, provocando um clima de terror sobre a população, intensificada com o surgimento do esquadrão da morte e grupos parapoliciais.

O caso de Nova Aurora, no Oeste do Paraná, é marcado pela prisão de um grupo de pessoas em maio de 1970, durante uma operação militar que tinha por objetivo desbaratar uma das bases da Vanguarda Armada Revolucionária (VAR/Palmarenses), como consta nos documentos do processo da comissão de indenização aos presos políticos do estado do Paraná, de 25 de outubro de 2004, no qual foram presos: Alberto Fávero, os professores Luiz Andréa Fávero e sua esposa Clari Isabel, os agricultores Benedito Ozório Bueno, José Aparecido Germano, Gilberto Hélio Silveira, José Deodato Mota e Adão Pereira Rosa que residiam em Nova Aurora, como afirma Luiz Andréa Fávero em entrevista.

Luiz Andréa Fávero e sua esposa Clari Isabel Dedavid Fávero foram torturados pelos órgãos de repressão. Os dois eram professores da Escola Estadual Jorge Nacli, na fazenda São Jorge. Clari Isabel foi acusada, segundo o Jornal das Sucursais, de ter propagado nas aulas canções subversivas e uma doutrina extremista. Luiz foi acusado de atos terroristas e seqüestros de diplomatas.

No dia 04 de maio de 1970, por volta da meia-noite, na fazenda Roda de Carro em Nova Aurora, a casa em que Luiz morava com seus pais foi invadida pelos órgãos de repressão do Estado. Luiz, sua esposa Clari Isabel, seu pai Liberato e sua mãe Maria Mazzoichi Fávero foram presos. Em entrevista, Luiz declara que seu pai foi amarrado a uma árvore, enquanto ele e sua esposa eram torturados.

A polícia militar e os agentes do DOPS torturavam os suspeitos com choques elétricos, golpes com toalhas molhadas e pau-de-arara. Luiz comenta que foi jogado em um riacho pelos torturadores, onde recebeu choques elétricos que o deixaram paralisado durante horas. Seu irmão Alberto João Fávero, que também foi preso alguns dias depois em 08 de maio de 1970, comenta em entrevista que seu irmão Luiz foi torturado no riacho, sofrendo choques elétricos com um aparelho alimentado por uma bateria, enquanto sua esposa Clari Isabel depois de ter sido violentamente espancada e torturada com choques elétricos foi obrigada a assistir seu marido Luiz ser torturado, como confirmado nas entrevistas.

Alberto João Fávero comenta que todos foram levados para o Batalhão de Fronteiras de Foz do Iguaçu, onde já se encontravam seu irmão Luiz, juntamente com sua esposa Clari Isabel. Esta foi insultada com palavrões e tortura, procurando fazer com que ela admitisse a participação desse grupo em atentados terroristas. Segundo Alberto, Clari Isabel foi ameaçada de ser jogada nas cataratas de Foz do Iguaçu, seria pendurada a um helicóptero e jogada na correnteza, ameaça estendida aos outros presos do grupo.

Presos no Batalhão de fronteiras de Foz do Iguaçu, Luiz relata que retiraram sua roupa e colocaram seus pés em uma bacia com água, onde eram aplicados os choques. E comenta, que em certa altura “ouviu os gritos de sua esposa e ao pedir aos policiais que não a maltratassem, uma vez que a mesma encontrava-se grávida, obteve como resposta uma risada” (Palmar, 2005, p.104).

Isso se confirma em uma carta de um ex-soldado que serviu no então Primeiro Batalhão de Fronteiras de Foz do Iguaçu, integrante da missão realizado em Nova Aurora em 1970. Na carta publicada na *Folha de Londrina* em 02 de agosto de 2001, o ex-soldado relata que teria presenciado aquela missão de 1970, declarando que estava de guarda no xadrez onde o casal se encontrava. Segundo ele, Luiz ficou enclausurado em uma sala

minúscula em baixo de uma escada, onde ficou até chegar à exaustão. Ele havia levado choques elétricos nos testículos e Clari Isabel havia sofrido choques elétricos nos seios.

A prisão desse grupo de Nova Aurora foi relatada em nota oficial da quinta região militar, publicada no jornal *Correio da Manhã* em maio de 1970. A nota procura justificar a prisão, acusando os presos de vínculos com atos terroristas de seqüestro de autoridades consulares em Porto Alegre e outras capitais brasileiras. O jornal destaca que esse grupo de Nova Aurora, estava somente esperando o momento para a luta armada, “com o desejo de transformar nosso estado num autêntico Vietnã”. A nota seria uma forma de argumento para convencer a população e justificar suas ações, procurando mostrar que haviam apreendido viaturas, mosquetões, carabinas, revólveres, luneta para tiro, muita munição e documentos sobre os planos “terroristas”.

Alberto João Fávero declarou, em entrevista, que as injustiças aumentavam a todo o momento e seu grupo precisava estar preparado para lutar, o que justificava a posse desse aparato de combate apreendido, pois o armamento que tinham não era suficiente, enquanto o “inimigo” era militarmente muito mais forte. Na entrevista, Alberto declarou que o fator que sobressaía, no caso deles, era a coragem, mesmo com preparações específicas de estratégias e treinamentos de guerrilha, a emoção era o que os mantinha na luta contra a ditadura, mesmo sabendo que isso custaria à vida de muitos. A via democrática eleitoral e o modelo de reformas de Goulart para eles estava esgotada, enquanto as estruturas oligárquicas dominantes se mantinham no poder, portanto o enfrentamento era inevitável, fator que Alberto ressalta em entrevista, afirmando que “nosso grupo já tinha participado de ações no Rio Grande do Sul e São Paulo”.

Segundo Alberto, as primeiras organizações surgiram como uma corrente desgarrada do comunismo tradicional. Nesse sentido, Nova Aurora era um dos campos de treinamento para a guerrilha. Os treinamentos eram realizados “nos matos próximos a Anta Gorda, distrito de Nova Aurora, comandados por uma pessoa que veio do Sul”, em alguns casos os treinamentos eram realizados também por especialistas vindos de Cuba. Além disso, o campo de treinamento serviria como um “abrigo para companheiros que na clandestinidade vinham, principalmente do Rio Grande do Sul, que era o comando do nosso grupo”.

Clari Isabel depois de setes meses foi transferida de Foz do Iguaçu para a prisão de mulheres de Piraquara, ficando reclusa com presas comuns sem receber tratamento de presa política até cumprir sua pena. Luiz Fávero depois de sete meses preso no Batalhão de Fronteira em Foz do Iguaçu, foi transferido para a Prisão Provisória do Haú em Curitiba. Condenado pelo Tribunal de Justiça Militar de Curitiba, mesmo cumprindo pena de detenção, foi por várias vezes retirado do presídio para interrogatórios na polícia militar e no DOPS, levado para confronto testemunhal com outros presos em Curitiba e Porto Alegre.

Luiz saiu da prisão em novembro 1971, fugindo juntamente com sua esposa Clari via Uruguai para chegar ao Chile, onde novamente não puderam ficar após o golpe militar de Augusto Pinochet, em setembro de 1973, com o fim do governo democrático de Salvador Allende. Os dois conseguiram acesso ao abrigo de refugiados políticos da ONU e somente em dezembro de 1973, conseguiram asilo político na França, onde ocuparam importantes cargos políticos, sendo o mais o mais significativo o cargo de assessor do primeiro ministro do governo de François Mitterrand. Com a proximidade do término do mandato de Geisel (1974-1979), já se iniciava o trabalho de abertura política, diminuindo a intensidade dos conflitos entre o governo militar e o movimento de esquerda. Em 1985, Luiz voltou ao Brasil para ocupar o cargo de professor no estado da Paraíba, Clari Isabel voltou logo após em 1987. Atualmente residem e trabalham na cidade do Recife no estado de Pernambuco.

Referências

Correio da Manhã em maio de 1970.

Entrevista com Luiz Andréa Fávero cedida a Luiz Alberto Fávero em 13 de maio de 2006.

Entrevista com Alberto João Fávero cedida a Marcos A. F. de Campos em setembro de 2006. *Folha de Londrina* em 02 de agosto de 2001.

PALMAR, Aluísio. *Onde foi que enterraram nossos mortos?* Curitiba, 2005.

ORDENAÇÃO, HIGIENIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS AUTOS CIVIS DA COMARCA DE CAMPO MOURÃO (1963-1965)

Paula Évile Cardoso, IC-Fecilcam/Fecilcam, Pedagogia, paulaevile@hotmail.com
Fábio André Hahn (OR), Fecilcam, fabioandreh@gmail.com

O historiador Jacques Le Goff declarou certa vez que os documentos são produtos da sociedade, fundamentais para entender a construção do contexto histórico (LE GOFF, 1996, p. 535). Nesse sentido, a necessidade de políticas de preservação é fato evidente em nossa sociedade, o que justificou a criação e atuação do grupo de pesquisa *Cultura e Relações de Poder*, que vem propondo iniciativas que possam dar consciência e acesso aos documentos da região Centro Ocidental. Uma das atividades desenvolvidas é a proposta deste

projeto de Iniciação Científica intitulado *Ordenação, Higienização e Tratamento dos Autos Cíveis da Comarca de Campo Mourão (1963-1965)*, que visa preservar os processos jurídicos como elementos indispensáveis da nossa memória regional, procurando com isso, possibilitar os primeiros passos em direção a formação de um centro de documentação e pesquisas regionais.

Esse projeto de pesquisa faz parte de uma iniciativa maior, em que já constam três outros projetos de Iniciação Científica Júnior e mais três projetos de Iniciação Científica da graduação, cujos objetivos são a higienização e catalogação de autos da vara civil. Com isso, é possível vislumbrar um movimento significativo em torno da preservação e tratamento da documentação, integrando acadêmicos, alunos do Ensino Médio e professores da FECILCAM.

A primeira etapa na metodologia do manejo adequado da documentação é a ordenação primária. Essa etapa permitiu ter uma noção geral dos processos a serem higienizados e tratados, levando em conta, um levantamento prévio já realizado em que se encontrou a seguinte situação: os documentos estão mesclados uns aos outros desordenadamente, em especial no que se refere à tipologia e ordem cronológica. Dessa forma, estão sem a sua ordenação em seções ou grupos. A preocupação será delimitar as seções ou grupos para na seqüência iniciar a higienização.

A preservação do patrimônio documental precisa ser seguida de uma higienização adequada. Para tanto, a documentação impressa apresenta uma preocupação: o papel. A fácil deterioração do papel apaga os vestígios da nossa história. A poeira é a eterna inimiga na conservação dos documentos, assim como precisam ser eliminados as “*partículas de areia que cortam e arranham; fuligem, mofo e inúmeras outras impurezas, atraem umidade e degradam papéis*” (cf. YAMASHIA, 2006).

Para resolver esses problemas, os cuidados com a preservação dos documentos e de suas informações precisam passar pela higienização. O método de higienização segue alguns procedimentos práticos que permite o seguimento de algumas etapas. A literatura enfatiza a necessidade da higienização mecânica a seco com pincel, trincha e brocha. Esta etapa corresponde à retirada de grampos, prendedores metálicos, adesivos, etiquetas e cliques, para na seqüência retirar a poeira e outros resíduos estranhos, seguindo técnicas adequadas para cada documento (cf. BELLOTTO, 1996, p. 42).

Passada a etapa da higienização, apresenta-se a necessidade de tratamento primário dos processos civis. Esse tratamento consta do arquivamento em caixas/arquivos, possibilitando uma organização inicial para o trabalho das etapas seguintes, que se refere ao trabalho de organização secundária, catalogação e descrição dos autos.

Em suma, esse trabalho se encontra ainda na primeira fase de desenvolvimento, atendo-se a ordenação primária dos processos civis da comarca de Campo Mourão entre os anos de 1963-1965. Não foi possível participar de alguns cursos de formação teórica e técnica, pois há pouco tempo integro o projeto, estando, portanto fazendo algumas leituras de reconhecimento com relação ao patrimônio histórico, memória e tratamento arquivístico. O que foi possível perceber claramente, é que a preservação da memória é uma preocupação latente nas sociedades modernas, em que a construção de uma identidade e uma noção de pertencimento são apresentadas como elementos essenciais na concretude e organização das sociedades. Fato esse, que não está distante da preocupação dos pesquisadores e acadêmicos da FECILCAM.

Referências

- BELLOTTO, H. L.; CAMARGO, A. M. A. *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação de Arquivistas Brasileiros, 1996.
- LE GOFF, J. “Documento/Monumento”. In: *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996, pp. 535-553.
- YAMASHIA, M. M. & PALETTA, F. A. C. Preservação do patrimônio documental e bibliográfico com ênfase na higienização de livros e documentos textuais. In: www.arquivistica.net, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 172-184, ago.dez. 2006. Acesso em 05 de Março de 2008.

PESQUISA SÓCIO-EDUCACIONAL REALIZADA NA COMUNIDADE DO JARDIM SANTA CRUZ, NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO

Elvira Pereira Machado, PG, Pedagogia, pedagogaelvira@yahoo.com.br
Prof. MSc. Radames Juliano Halmeman (OR)

Introdução

O presente trabalho foi realizado mediante pesquisa feita com os pais que, todos os dias, passam pelo centro de educação infantil do Jardim Santa Cruz para levar e buscar os filhos e lá perguntam por trabalho. Quando questionados sobre sua profissão dizem que fazem “de tudo”. O que denota que, na realidade, eles não têm uma profissão definida, por isto tem dificuldades em expor suas qualidades profissionais. Sabe-se de suas

necessidades imediatas e, infelizmente, mesmo que algumas pessoas consigam uma vaga no mercado de trabalho, acabam não permanecendo nela, pois não desenvolvem as habilidades profissionais que o mercado exige.

Para descobrir a realidade de cada indivíduo, analisar qual seu ideal de profissionalismo e o que almeja, foi feita uma pesquisa de campo. A pesquisa foi baseada em questionário composto de questões alternativas e discursivas. Com base nos dados coletados poderá se desenvolver um projeto focado nas necessidades específicas dessa comunidade. Considerando que o problema está nesta questão, sendo que uma vez conseguida a colocação numa atividade profissional, o indivíduo não consegue permanecer nela por muito tempo, devido à sua falta de qualificação e experiência na atividade.

O Centro Municipal de Educação Infantil Santa Cruz, localiza-se na Av. Prefeito Dr. Horácio Amaral, 209, Jardim Santa Cruz, atendendo 149 crianças de 04 meses a 05 anos, em período integral das 07:30 às 17:30. As crianças ali atendidas provêm de vários jardins: Santa Cruz, Batel, Silvana, Modelo e Conjunto Mário Figueiredo, que são bairros relativamente carentes da cidade de Campo Mourão.

Procedimentos Metodológicos

Pesquisa realizada através de entrevista, com os pais dos alunos do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Cruz da Cidade de Campo Mourão.

Enviamos uma correspondência, aos pais solicitando que os mesmos comparecessem ao Centro para responderem a um questionário, informando algumas questões de seu interesse em relação a seus filhos. Esse questionário foi elaborado para retratar aspectos sócio-econômico, formação escolar, cultural bem como verificar o interesse de profissionalização dos pais.

Os pais compareceram, e assim foi possível ter um contato individual e os mesmos ficaram à vontade para responder ao questionário que era lido e explicado quando não entendido a questão. Sendo esses a quantia de 69% dos pais que têm o filho matriculado no Centro, o que mostrou uma grande participação dos mesmos.

A revisão bibliográfica foi realizada através de livros, revistas, *sites*, entre outros, para a revisão de literatura e embasamento teórico.

Análise e Discussões

As entrevistas auxiliaram-nos a estabelecer um perfil da comunidade do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Cruz, a fim de poder propor a oferta de cursos de formação que fossem de interesse e necessidade da comunidade.

Visto que a estrutura já existe e fica ociosa no período da noite. Acreditamos, então, que com investimento de pequeno montante financeiro seria possível melhorar os níveis de instrução da comunidade e conseqüentemente, melhorar a vida das pessoas.

A oferta de cursos profissionalizantes para esses jovens e adultos possibilitaria melhoria da renda ou facilitaria a entrada no mercado de trabalho.

Os dados demonstraram que as famílias residem em moradias humildes, estando sempre trocando de endereço. A maioria das mães é solteira ou separada, conseqüentemente, sendo responsáveis pelo sustento e educação dos filhos. A renda gira em torno de meio a três salários mínimos, sendo que a maioria vive de apenas um salário mínimo. Alguns pais estão desempregados, recorrendo a serviços provisórios. As mães em grande parte trabalham como empregadas domésticas diaristas ou mensalistas. O nível de escolaridade de grande parte dos pais é o ensino fundamental incompleto.

Foi percebido também que a maioria está satisfeita com a situação atual, pois devido a sua própria realidade diária e o nível de escolaridade são pessoas com pouco senso crítico, que não têm consciência de uma realidade diferente, de uma realidade de luta e crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Visto então a necessidade, o trabalho à seguir será de recorrer à parcerias com departamento de educação, escola de ensino profissionalizante, escola de trabalho, universidade, faculdades e organizações não governamentais e outros, apresentando esse projeto e os dados obtidos, para a elaboração de projetos e implantação de cursos profissionalizante.

Considerações Finais

Sabe-se que o trabalho é base da existência humana e os homens se caracterizam como tais, na medida que produzem sua própria existência, a partir das suas necessidades, trabalhar é uma maneira de agir sobre a natureza e sobre a realidade social, construindo-a e transformando-a segundo as necessidades humanas.

No entanto, por meio dessa pesquisa constatou-se que a comunidade do Centro Municipal de Educação Infantil Santa Cruz, tem pouca consciência da importância do trabalho em suas vidas e também como meio de contribuição para a evolução da sociedade.

Os dados obtidos demonstraram uma comunidade acomodada e sem perspectiva de melhorias, fato este que indica a urgência da realização de um trabalho de conscientização que vai muito além do que se previa no início da pesquisa e que os cursos profissionalizantes devem oferecer não somente conteúdos de formação

profissional, mas também de formação cultural, humanitário, crítica e política, que possibilitem o desenvolvimento de cidadãos que atuem e modifiquem a sociedade onde vivem, tendo plena consciência de seu papel da sociedade. Fazendo com que os indivíduos percebam que são construtores da história e de sua própria história.

Referencias Bibliográficas

ECA; **Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo**. Disponível em <http://www.eca.usp.br> acessado em 29 de setembro 2006.

FREIRE, P. **Comunicação ou extensão**. Paz e Terra, São Paulo, 1970.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. & SHOR, M. **Medo e ousadia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (L.D.B). Lei nº 9.394 de dezembro 1996.

LIMA, V. A de. **Conceito de comunicação em Paulo Freire**. Em: GADOTTI, M. *Paulo Freire: uma bibliografia*, IPF, 1996, São Paulo, p. 39.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PROJETO MEMÓRIA 2005, disponível em http://www.paulofreire.org/p_memoria_pf.htm. Acesso em 31 Jul 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Centro Municipal de Educação Infantil Santa Cruz. Campo Mourão, 2005.

SAVIANI, D. **O nó do ensino de 2º grau. Bimestre**, São Paulo: MEC/INEP - CENAFOR, n. 1, out. 1986.

FONTES ORAIS E TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICAS – POSSIBILIDADES DE COMPREENSÃO HISTÓRICA

Frank Mezzomo, TIDE, Ciências Sociais, Fecilcam, frankmezzomo@pop.com.br

Na famigerada crise dos paradigmas das ciências humanas figuram as disputas acontecidas em torno da pertinência/viabilidade da utilização das fontes orais (ou história oral?) e a exploração das trajetórias biográficas como janelas possíveis para compreender a trama da organização social. Para além dos caprichos da academia, a discussão aponta para uma preocupação teórica e metodológica acerca da produção do conhecimento.

Esta comunicação, atenta a estas querelas, busca socializar os resultados de uma experiência realizada com três entrevistas – Gernote Kirinus, Adriano van de Ven e Werner Fuchs – que permitem apreender sobre a organização dos movimentos sociais no Oeste do Paraná, em finais da década de 1970 e início de 1980. Cenários, personagens e o enredo estão marcados pelas pulsações próprias do local tendo, no horizonte, influências conjunturais. Ademais, a idealização, organização e execução das entrevistas requereram alguns cuidados metodológicos que, não por isso, eximem o pesquisador de desafios que podem surgir no tempo imediato de sua realização.

As entrevistas apresentam algumas constâncias em suas abordagens. Tratam do mesmo período e espaço históricos num momento em que o sindicalismo e os movimentos sociais vinham a reboque e se inseriam no guarda chuva simbólico e estrutural da Igreja Católica. Assim, os três personagens ao refletirem sobre as pendengas sociais e econômicas no Oeste do Paraná, retratam um processo lento, gradual, embora nem sempre seguro, da formação e atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) junto aos movimentos sociais emergidos das transformações radicais pela qual passava a sociedade oestina.

Outra constância é o fato de se consolidarem como líderes vindos de espaços sociais legitimados pela Igreja Católica – padre Adriano van de Ven – e pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) – pastores Werner Fuchs e Gernote Kirinus –, onde atuam como porta-vozes do sagrado, para usar expressão bourdiana. Não é à toa a constatação de parte da historiografia regional ao apontar para o livre trânsito do padre e pastor entre os movimentos (GERMANI, 2003, p. 72). Com isso, entende-se que a liderança exercida sobre as pessoas/movimentos é proveniente também do carisma pessoal, mas, sobretudo, do capital simbólico acumulado pelas Instituições da qual são representantes. Esta implicação necessariamente leva a compreender as inserções e ponderações das lideranças dentro de uma conjuntura sócio-político e religiosa nacional e internacional. Por esta razão, é correto afirmar que os entrevistados falam de dentro do campo religioso, embora que, por vezes, firmem resistências e dissidências intra-eclésiásticas.

Entende-se que as entrevistas evocam uma memória individual e coletiva a partir de um entendimento e compreensão determinados. Conforme Henry Rousso, a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto, e aqui a referência a Maurice Halbwachs, toda memória é por definição coletiva. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao ‘tempo que muda’, às rupturas que são o destino de toda vida humana.

Em suma, a memória constitui um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros. Contudo essa percepção difere segundo a localização na escala do indivíduo ou na escala de um grupo social, ou uma nação (ROUSSO, 2006, p. 94). Uma das implicações dessa consideração é compreender o parecer dos entrevistados como uma leitura interpretativa que deve ser cruzada com várias fontes históricas, podendo confirmar, invalidar ou substituir a versão do testemunho ocular da história.

A elaboração e preparação das entrevistas observaram um procedimento intermediário entre o papel de verdadeiro escritor, elaborando, a partir da gravação e transcrição de mensagens enviadas via correio eletrônico, um relato literário, tentando restabelecer o ritmo da palavra e as impressões recebidas na entrevista; e, por outro lado, publicação em extenso da transcrição, tentando reproduzir as palavras o mais fielmente possível. Entre as duas posições, optou-se, como destaca Chantal de Tourtier, por *“Perguntas e respostas devem aparecer claramente, mas pode-se suprimir as repetições ou dar à entrevista uma ordem cronológica. O texto pode perder assim sua originalidade, mas ganha em legibilidade”* (BONAZZI, 2006, p. 242). Com isso, pretendeu-se manter a fidelidade ao discurso dos entrevistados com a necessidade de torná-lo acessível e compreensível ao leitor. Ademais, a elaboração final mereceu uma apresentação geral antes de cada entrevista e utilização de notas de rodapé cuja finalidade é adicionar informações, retificar datas, números e nomes, e indicar leituras complementares.

O conteúdo das entrevistas se refere ao Oeste do Paraná que é marcado por grandes transformações sócio-econômicas, podendo enumerar o forte êxodo rural promovido pela mecanização do campo e pela construção da hidrelétrica de Itaipu quando, com a formação do lago, desaloja mais de quarenta mil pessoas; ocorre processo intenso de migração endógena – ao norte do Brasil – e exógena ao país – principalmente para o Paraguai; crescimento acelerado das cidades, sobretudo de Foz do Iguaçu, sem planejamento infra-estrutural, gerando um processo agressivo de marginalidade social; esgarçamento das relações sociais sentidas sobremaneira nas pequenas comunidades; região de tríplice fronteira transmitindo uma sensação de insegurança política e social. No campo político, vale lembrar parte dos municípios do Oeste do Paraná faziam parte da área de segurança nacional, sendo seus prefeitos nomeados conforme chancela do presidente da República uma vez que a região estava enquadrada na Lei de Segurança Nacional.

Com isso, a região, na análise de alguns historiadores e sociólogos, é inserida num circuito internacional de produção e de mercado despotencializando as comunidades da sua capacidade de autogestão. Romperam-se os vínculos societários e as relações de confiabilidade foram substituídas pelas relações contratuais, que amarram os indivíduos a instituições gestadas e estabelecidas fora do seu domínio de convivência (SCHALLENBERGER, 1994, p. 25 e 27). A modernização, a urbanização e as interferências sobre a organização do espaço e da produção econômica, social e cultural afetaram profundamente a mentalidade, as representações e os valores de referência desta sociedade.

Estes cenários conflitivos são evocados e refletidos pelos personagens que compuseram parte da história dos movimentos sociais, no Oeste do Paraná, num momento de profundas transformações sócio-econômicas.

Referências

- BONAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: propostas metodológicas. In. AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8 ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- GERMANI, Guiomar. **Expropriados, terra e água: conflitos de Itaipu**. 2 ed., Salvador: Edufba/Ulbra, 2003.
- ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In. AMADO, Janaina e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8 ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- SCHALLENBERGER, Erneldo e COLOGNESE, Silvio Antônio. **Migrações e comunidades cristãs: o modo-de-ser evangélico-luterano no Oeste do Paraná**. Toledo: EDT, 1994.

A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E A INTERLOCUÇÃO COM A COMUNICAÇÃO SOCIAL: ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA E IMPRENSA

Camila Torres de Souza, Ciências Sociais, UEL, catoso25@gmail.com

As relações entre a comunicação social e as ciências sociais, especificamente entre a imprensa e a política, remontam ao momento de consolidação do modo de produção capitalista, com a Revolução Industrial desencadeada na Inglaterra e, depois, por ocasião do desenvolvimento do capitalismo internacional.

No Brasil, a imprensa escrita surge no início do século XIX, sob o financiamento e a censura oficiais, servindo aos interesses da classe dominante e da família real. Os jornais e revistas, na imprensa escrita, bem como o rádio e a televisão, se constituem na base de sustentação da mídia¹, considerada em países ocidentais, como o “quarto poder”²(SODRÉ, 1999).

Podemos afirmar que a chamada grande imprensa³ apresentou os temas políticos como grandes aportes de seus debates. Nesse contexto, o jornal “O Estado de S. Paulo” era considerado um importante órgão

político, inclusive com concepção de empresa capitalista, seria “o baluarte tradicional da grande imprensa conservadora” (SMITH, 2000).

A presente pesquisa objetiva estudar a relação entre a atuação da imprensa, na figura do jornal diário “O Estado de S. Paulo”, publicado na capital paulista, mas de amplitude nacional, e um momento político relevante para estabelecer a interlocução entre as pesquisas em sociologia política e no campo da comunicação: a deflagração do golpe militar ocorrido no Brasil em 1964.

As inquietações perpassavam os valores ideológicos, que permeiam os editoriais do jornal “O Estado de S. Paulo” nas reflexões acerca dos primeiros anos do governo militar instaurado em 1964, bem como seus antecedentes. Nesse sentido, delineamos como problema de pesquisa pensar quais os elementos políticos que orientam o apoio do jornal ao golpe?

A partir da pesquisa bibliográfica defendemos como hipótese o fato de o jornal “O Estado de S. Paulo” ter sido um dos primeiros a apoiar o golpe militar em 1964, sobretudo ao salientar sua insatisfação em relação ao governo João Goulart, além de intencionar resguardar seus interesses como empresa capitalista.

Metodologia

Como procedimento de pesquisa adotamos a análise de conteúdo da seção *Notas e Informações*, onde se encontra o editorial do jornal, o que justificamos com a leitura do estudioso de metodologia e técnicas de pesquisa Roberto Jarry Richardson (2007), ao afirmar que para compreender melhor o discurso, a linguagem e extrair momentos relevantes, a análise de conteúdo proporciona através da pré-análise (leitura superficial e escolha representativa dos documentos), seguida da análise e tratamento do material (interpretação), aplicar método científico a uma dada evidência documental, procurando conhecer suas condições, inclusive históricas, de produção, seja para o levantamento ou *desmascaramento* de um fato.

Discussão Teórica

Apresentamos brevemente o processo político brasileiro, de modo cronológico e de forma histórico-descritiva, com uma abordagem que remonta ao fim da Primeira República, na década de 1930, passando pela Era Vargas, até 1945, e daí até 1964, período denominado por alguns autores de “democracia populista”⁴, dando ênfase ao início da década de 1960, com o colapso do populismo, que culminaria na chamada “democracia interrompida”⁵, quando se tem a instauração dos governos militares a partir de 1964.

Alguns autores defendem que este foi mais um período em que assistimos a uma relação de alternância entre continuidades e rupturas. Isso porque no processo político brasileiro algumas vezes as conjunturas democráticas foram substituídas por regimes autoritários, e também o inverso.

O golpe militar de 1º de abril de 1964 reforçou a hegemonia do capital internacional no bloco do poder. O golpe significava a ruptura política com o populismo e o aprofundamento das tendências econômicas preexistentes, forneceu a moldura para algumas transformações expressivas na sociedade e nos rumos do capitalismo brasileiro. Não era apenas um acontecimento político-militar, tinha raízes econômicas importantes.

Entre as alterações no sistema político pós-64 destacamos a ascensão de elementos das Forças Armadas aos postos-chaves do governo. Havia a preocupação em se manterem as instituições políticas herdadas do regime anterior, ainda que modificadas suas funções e posição na estrutura do poder.

Os governos militares buscavam incessantemente ganhar credibilidade da população através de um discurso infundado de democracia. Todavia, suas práticas ditatoriais eram a negação de qualquer traço democrático.

Ao atrelarmos as temáticas mídia e política devemos levar em consideração a “larga tradição autoritária e persistente resistência à ampliação e consolidação da cidadania democrática” (AGUIAR, 2004). Os meios de comunicação durante momentos de transição política revelam seu papel perante a informação pública, no tocante ao funcionamento da sociedade brasileira. A mídia e a política mantêm relações demasiadamente próximas no contexto nacional, afirmam inúmeros autores, na perspectiva das relações de poder, ora pela distorção, ora pela legitimação dos discursos.

Tratando propriamente do golpe militar de 1964 a atuação da grande imprensa é decisiva, pois as manchetes dos jornais expressam indignação com o presente, além de entusiasmo e otimismo quanto as possibilidades da chamada “Revolução”, que colocaria fim à ameaça comunista. Havia um entrelaçamento entre imprensa e Estado no Brasil, a experiência mostrava que o Estado interferia diretamente na imprensa, dessa forma, não foi um fato novo, nem sequer surpreendente, que o novo governo militar comesse a usurpar a liberdade de imprensa.

“O Estado de S. Paulo” é o mais antigo dos jornais da cidade de São Paulo ainda em circulação. Publicado pela primeira vez, ainda durante o Império, no início do ano de 1875, com o nome de “A Província de S. Paulo”, fora fundado por um grupo de pessoas, que concretizavam a proposta de criação de um diário republicano, com o propósito de combater a monarquia e a escravidão. Editorialmente o jornal sempre manteve sua linha de apoio à democracia representativa e à economia de livre-mercado.

Em 1964 “O Estado de S. Paulo” apoiou o movimento militar que depôs o presidente João Goulart ao constatar que o mesmo já não tinha autoridade para governar. No entanto, apesar do apoio inicial, o jornal entendia que a intervenção militar deveria ser transitória. Quando se evidenciava que os radicais de extrema direita aumentavam sua influência, almejando a perpetuação dos militares no poder, se afastando do propósito inicial, argumento primordial para a instauração de tal regime, a saber, preservar as instituições democráticas, o jornal retira seu apoio e passa a fazer oposição.

A partir de 1968, “O Estado de S. Paulo” passa a ser censurados pela sua posição contrária ao regime militar, resistindo bravamente com a denúncia da censura através da publicação de poemas de “Os Lusíadas” de Luís de Camões em lugar das notícias vetadas.

No dia 13 de dezembro de 1968 “O Estado de S. Paulo” é impedido de circular por conta do Ato Institucional nº. 5 (AI-5). Destacamos o editorial da seção Notas e Informações: “Instituições em frangalhos”, escrito por Júlio de Mesquita Filho, onde procurava descrever a crise política e a falta de visão do general Costa e Silva, que pensava poder governar o País como se fosse uma caserna⁶, ou seja, um quartel, o que será motivo de arbitrariedade, por fim, esta data marcará o encerramento de suas atividades jornalísticas.

Considerações

Buscamos perceber como o golpe militar instaurado no Brasil em 1964, que teve como principais protagonistas as chamadas facções duras das Forças Armadas – mas sabemos que não somente – lá estava, por exemplo, o empresariado nacional; contou com o apoio de muitos órgãos não diretamente ligados ao corpo político, entre eles enumeramos a grande imprensa.

As relações entre a imprensa e a política devem ser entendidas no contexto do capitalismo, assim optamos pela formulação através do momento histórico, primeiro nas concepções teóricas, depois com a pesquisa empírica, mas sem perder de vista o embasamento que norteiam tais discussões.

Em relação ao jornal “O Estado de S. Paulo” e os momentos que antecedem o golpe consideramos que seu papel fora de fundamental importância, não somente como formador de opinião, mas também como aglutinador de uma ideologia que corroborava com os objetivos dos que empreenderam tal golpe contra democracia.

Quanto à fase que se seguiu ao golpe, até o momento de 1968, tentamos detectar as possíveis oscilações de seus editores, quem sabe intuindo desmistificar o olhar, apresentar os dados concretos da conjuntura nacional, sem tanta “louvação” ao militares, o que é sentido constantemente em relação à Costa e Silva. E, assim, contribuir de alguma maneira para a almejada legitimação dos militares.

Defendemos que o *Estadão* fica entre o questionamento de alguns procedimentos, quem sabe a não aprovação dos mesmos, e o apoio, recorrente, aos atos repressivos. O que significaria pensar em uma postura do jornal de apoio para uma de não apoio. O jornal parecia desejar um autoritarismo mais equilibrado, se é que isso seria possível; mas sofrerá com as imposições do regime, o que se tornará evidente no momento posterior à decretação do AI-5, mas isso já não perfaz o objeto deste trabalho.

Notas

¹ Sugerimos pensar a mídia como sendo um conjunto de todos os meios de informação e comunicação, no qual se incluem os diversos tipos de veículos, recursos, técnicas comunicacionais, tais como jornais, revistas, televisão, rádio, publicidade etc.

² Juntamente com os poderes institucionalizados: Executivo, Legislativo e Judiciário.

³ A grande imprensa se difere da imprensa alternativa pelas metas que objetiva, pelo estilo, leitores, além da estrutura organizacional e dos mecanismos de financiamento; todavia, esta se constitui em uma definição informal e inexata. Em linhas gerais a grande imprensa no Brasil abrange diversos diários tradicionais, nacionais e de maior circulação, tais como *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã* (fechado em 1969), além do próprio *O Estado de S. Paulo*.

⁴ Entre os quais citamos Octavio Ianni.

⁵ Perspectiva apresentada pelo autor Glaucio Ary Dillon Soares (2001).

⁶ Sugerimos a leitura dos dois capítulos iniciais da obra do Prof^o João Roberto Martins Filho, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) na qual apresenta o que denomina “o palácio e a caserna”, em uma relação entre a esfera política federal, o espaço do presidente da República e os quartéis, local de permanência dos militares!

Referências

- AGUIAR, Carly. **Mídia e autoritarismo no Brasil pós-64**: a propósito de continuidades e rupturas. Rev. Comunicação Veredas. São Paulo: Ed. Unimar. v.3, n.3, nov. 2004, p. 255-286.
- CAPELATO, Maria Helena R. **Imprensa e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.
- DREIFUSS, René A. **1964: a conquista do Estado**: ação política, poder e golpe de classe. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.
- FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre a ditadura militar**. Rev. Brasileira de História. São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.
- GASPARI, Elio. **A Ditadura Envergonhada** – As ilusões armadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

- IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- Jornal *O Estado de S. Paulo*. Capas e editoriais dos anos: 1964, 1965, 1966, 1967 e 1968.
- LAFER, Celso. **JK e o Programa de Metas (1956-1961)**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.
- LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.
- MARTINS F^o., João Roberto. **O palácio e a caserna: a dinâmica militar das crises políticas na ditadura (1964-1969)**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.
- QUADRAT, Samantha Viz. **A ditadura civil-militar em tempos de (in)definições (1964-1968)**. In: MARTINHO, Francisco C. Palomanes (org.). *Democracia e ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.
- REIS F^o., Daniel Aarão. **Ditadura e democracia: questões e controvérsias**. In: _____ (org.). *Democracia e ditadura no Brasil*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.
- RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2007.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio à Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SMITH, Anne-Marie. **Um acordo forçado: o consentimento da imprensa à censura no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2000.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- SOUZA, Maria do Carmo Campello de. **Processo Político-Partidário na Primeira República**. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Brasil em Perspectiva*. São Paulo: DIFEL, 1974.
- TOLEDO, Caio Navarro. **1964: O golpe contra as reformas e a democracia**. *Rev. Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

VALE DO PIQUIRI: O MÉDIO OESTE E SUA COLONIZAÇÃO SOB A ÓPTICA FEMININA (1950/66)

Márcia Cristina Rodrigues da Silva, PG, História, UNIMEO-CTESOP, marcia_cristinarodrigues@hotmail.com
Fábio André Hahn (OR), Fecilcam, fanhahn@hotmail.com

Este trabalho visa analisar os diferentes processos de ocupação da região oeste, especialmente da micro-região Médio Oeste do Estado do Paraná, assim como a participação da mulher nesse processo de colonização que ocorreu entre as décadas de 1950 e 1960, no atual município de Assis Chateaubriand/PR.

Para tanto, propõe-se dois focos de análise: o primeiro partindo das historiografias escritas a respeito da região oeste, focando em suas semelhanças e diferenças em relação à região Médio Oeste do Paraná. O segundo foco parte da história das mulheres, as ditas “pioneiras”, no qual, por meio das entrevistas realizadas, tentaremos recuperar aspectos dessas memórias esquecidas durante o processo de colonização da região do Médio Oeste.

Analisando algumas das obras de referência sobre o oeste do Paraná¹, percebe-se que se tornou comum em alguns trabalhos, analisar a história de municípios do oeste do Paraná como se todos eles tivessem começado da mesma forma, na mesma época, ou pertencessem a um único bloco histórico. Como se a região Oeste do Paraná ou qualquer outra região fosse, de fato, homogeneia. O que não é verdade. Sabemos, por exemplo, que no oeste do estado, as ocupações haviam tido início efetivo com a criação da Colônia Militar em Foz do Iguaçu no ano de 1888, sendo que outras cidades só aparecerão em meados da década de 1950, caso de cidades como Assis Chateaubriand e Jesuítas, que tiveram sua colonização a partir de 1958.

Da mesma maneira, ocorre quanto à forma de colonização, enquanto algumas regiões receberam migrantes eurobrasileiros, como os descendentes de alemães e italianos, a exemplo de Marechal Cândido Rondon, Pato Bragado e Toledo, outras tiveram maior recepção dos migrantes de outras regiões do país, especialmente mineiros, paulistas e nordestinos, caso de Assis Chateaubriand e Jesuítas.

Nesse sentido, o objetivo aqui é analisar alguns aspectos da história do Oeste, especialmente do Médio Oeste do estado do Paraná. Visando, também, mostrar que as micro-regiões diferem entre si, mesmo dentro de uma mesma classificação regional, mantida pela definição territorial, como é o caso da região oeste do Paraná.

Quanto à inserção das mulheres nesse processo de colonização, é válido lembrar que, em geral, elas são silenciadas pela história oficial, que privilegia os relatos masculinos, mostrando “o mundo dos homens e o mito do pioneiro-desbravador, quase como um herói”². No que se refere especificamente a Assis Chateaubriand, a única participação atribuída às mulheres na história “oficial” da colonização do município é com relação aos trabalhos domésticos. De acordo com Laércio Souto Maior³, a terra roxa estava sempre “infernizando as donas de casas que numa labuta interminável nunca paravam de lavar roupas, varrer cômodos e limpar os móveis das casas construídas, na maioria, de madeira”⁴. Como isso, Souto Maior relega a segundo plano o papel social dessas mulheres, contrário ao que retratam muitos dos documentos referentes a esse processo.

As próprias mulheres, coagidas pelo discurso oficial, quando perguntadas como ou porque vieram para a região de Assis Chateaubriand, a primeira resposta obtida era algo do tipo “meu pai resolveu abrir uma posse”, “meu marido ficou sabendo”. Não houve nenhuma resposta que mostrasse a vontade e as intenções dessas mulheres. Apenas quando perguntado diretamente, “e a senhora?”, é que elas se colocavam dentro da narrativa.

É sobre essas perspectivas que propomos esse trabalho, visando um diferente foco de análise sobre as historiografias regionais e, em especial, sobre a história do Médio Oeste do Paraná, onde se localiza o município de Assis Chateaubriand.

Notas

¹ COLOGNESE, GREGORY, SCHALLENBERGER. *Tupãssi: do mito à história*; Pe. Pedro Reginato. *História de Palotina-1954-1979*; MAIOR. *História do município de Assis Chateaubriand: o encontro das correntes migratórias na última fronteira agrícola do Estado do Paraná*; WACHOWICZ. *Obrageros, mensus e colonos: A história do oeste paranaense*; GREGORY. *Os Eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no Oeste do Paraná*; NIEDERAUER. *Toledo no Paraná*; entre outros.

² TAIT, T.F.C. As excluídas da história: o olhar feminino sobre a formação de Maringá. In_ DIAS, R.B.; GONÇALVES, J.H.R. **Maringá e o Norte do Paraná**. Maringá. EDUEM, 1999.p. 356.

³ MAIOR, L.S. A história do município de Assis Chateaubriand: o encontro das correntes migratórias na última fronteira agrícola do Estado do Paraná

⁴ MAIOR, L.S. Idem. p. 52.

Referências

BRAGNOLLO, R.; FERNANDES C.; SILVA, O. **Toledo e sua história**. Projeto História. Prefeitura do município de Toledo, 1988.

COLOGNESE, S; GREGORY, V; SCHALENBERGER, E. **Tupãssi do mito a história**. Cascavel: Edunioeste, 1999.

GREGORY, V. **Os eurobrasileiros e o espaço colonial: migrações no oeste do Paraná (1940 – 70)**. Cascavel: Edunioeste, 2002.

MAIOR, Laércio Souto. **História do Município de Assis Chateaubriand: o encontro das correntes migratórias na última fronteira agrícola do Estado do Paraná**. Maringá: Clichetec Gráfica e Editora, 1996.

TAIT, Tânia Fátima Calvi. As excluídas da história: O olhar feminino sobre a formação de Maringá. In: Dias, Reginaldo Benedito e Gonçalves, José Henrique Rollo (org). **Maringá e o Norte do Paraná: Estudos de História Regional**. Maringá: EDUEM, 1999.

WACHOWICZ. Rui C. **Obrageros, Mensus e colonos**. História do Oeste Paranaense. Curitiba: Vicentina, 1987.

HIGIENIZAÇÃO: UMA AÇÃO DE PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO DE CAMPO MOURÃO

Cinthian Aparecida Baia, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Geografia, Fecilcam, cinthianbaia@hotmail.com

Fábio André Hahn (OR), Fecilcam, fanhahn@hotmail.com

Frank Antonio Mezzomo (CO-OR), Fecilcam, frankmezzomo@pop.com.br

A conservação dos Processos Cíveis da comarca de Campo Mourão entre os anos de 1961-1963, que se encontra junto ao grupo de pesquisa *Cultura e Relações de Poder*, preocupa pela precariedade do estado do papel, que é de fácil deterioração. Embora com toda a tecnologia atual, o papel ainda representa a maior parte das informações contidas em bibliotecas e arquivos. Dessa forma, é preciso ressaltar a importância da preservação desses processos, pois o papel em si necessita de cuidados especiais para assegurar a integridade das informações nele contidas, a fim de permitir escrever e reescrever a nossa história local e regional.

A preservação da memória e do patrimônio histórico passou a ser uma preocupação no Brasil a partir da década de 1930. Nos anos de 1970 surgiu um grande número de centros de documentação, externando a preocupação com a preservação das fontes da história local e regional. Seguindo esse caminho, foi criada na Fecilcam uma linha de pesquisa intitulada *Estudos e Organização de Acervos Documentais*, no qual foram vinculados alguns projetos de Iniciação Científica Júnior e Iniciação Científica, entre os quais faz parte esse projeto intitulado *Preservação Documental: Tratamento dos processos Cíveis da Comarca de Campo Mourão (1961-1963)*. Com essa iniciativa, procurou-se dar destino adequado aos processos cíveis doados no ano de 2004, para a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, na ocasião do convênio estabelecido entre a Comarca de Campo Mourão e a FECILCAM.

Nesse sentido, teve início o trabalho de definição de um local adequado para o tratamento dos processos, entendendo que na prática ainda não existe a consolidação de um centro de documentação e um espaço público para preservação da memória e do patrimônio histórico em nossa região. A partir do momento que se definiu um local adequado para o tratamento dos documentos, deu-se início ao primeiro passo deste trabalho, que foi uma formação técnica e teórica para o manejo adequado desses processos no *Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa* (NDP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no mês de abril de 2008.

Tendo um local adequado para a elaboração deste projeto e a realização da capacitação para o manejo, foi possível seguir para a etapa de ordenação primária, fase já concluída. Essa primeira etapa permitiu ter uma noção geral dos processos, além de proporcionar uma organização cronológica e temática, a fim de higienizar os processos.

A terceira etapa é a higienização da documentação, que corresponde à retirada da poeira e outros resíduos estranhos aos documentos, por meio de técnicas apropriadas, com vista à sua preservação. Sendo assim, definiu-se higienização como a arte de limpar os documentos de agentes agressores. Com isso, para a higienização desses documentos o método adotado segue os passos indicados por Marina Mayumi Yamashia e Fátima Aparecida Colombo Paletta, que prevê os seguintes procedimentos: passar pincel no documento de modo que possa remover o pó e outras sujidades superficiais; retirada de adesivos, etiquetas e outros corpos estranhos do papel; usar bisturi para remoção, nos casos em que tiver insetos, alimentos e outras sujidades mais difíceis de serem removidas; retirada do clipe quando o documento tiver apoio sobre a mesa, de modo que não danifique o papel em casos de estar oxidado; passar pincel ou trincha sobre o documento, de modo que remova sujidades da oxidação; retirar o grampo com auxílio da espátula; ao retirar o grampo, passar a trincha ou pincel no documento, procurando remover a oxidação; passar saquinho com pó de borracha para retirar as manchas no documento. Essa etapa que está em andamento, tendo aproximadamente 60% dos processos cíveis entre os anos de 1961-1963 já higienizados. Esse é um processo indispensável para a conservação documental, tendo em vista que a higiene dos processos permitirá uma maior vida ao documento, matéria-prima para entender a nossa história.

Passada a etapa da higienização, apresenta-se à necessidade de tratamento primário dos processos. Esse tratamento consta do arquivamento em caixas específicas de arquivo, possibilitando uma organização inicial para o trabalho das etapas seguintes, que não constam entre os objetivos desse projeto, que é a organização secundária, catalogação e descrição dos autos. Essas seqüências citadas permitem um melhor planejamento de uma boa restauração e preservação dos processos jurídicos, parte essencial do patrimônio histórico de Campo Mourão. Com isso, mantendo viva parte da nossa história e de nossa cultura.

Referências

- BELLOTTO, H. L.; CAMARGO, A. M. A. A Ordenação Interna dos Fundos. In: *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991, p. 92-102.
- CASSARES, N. C.; MOI, C. *Como fazer conservação preventiva em arquivos e bibliotecas*. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2000.
- SILVA, Z. L. "O Centro de Documentação e Apoio a Pesquisa, um Centro de "Memória" Local?". In: *Arquivos, Patrimônio e Memória*. Trajetórias e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- TESSITORI, V. *Como implantar centros de documentação manual*. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP), mimeo, 2001.
- YAMASHIA, M. M. & PALETTA, F. A. C. Preservação do patrimônio documental e bibliográfico com ênfase na higienização de livros e documentos textuais. In: www.arquivistica.net, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 172-184, ago.dez. 2006. Acesso em 05 de Julho de 2008.

PODER, ÉTICA, CIDADANIA E O INFERNO DE DANTE

Walmir Ruis Salinas, TIDE, Ciências Sociais, Fecilcam, walmir.salinas@gmail.com

Historicamente poder e ética não têm tido uma relação harmoniosa, o que acaba obstruindo, necessariamente, a construção da cidadania. Pretende-se com esse texto demonstrar a verdade da afirmação supra citada, através do confronto de conceitos e a constatação de fatos ao longo da história em diversas instâncias de poder.

Quando se deseja debater poder, ética e cidadania de uma só vez, há um campo que congrega esses três itens, a política. Palavra de origem grega, que significa cidade, podendo estender seu significado para a arte de governar a cidade ou a "Res Pública".

Na organização da cidade, os gregos tiveram uma preocupação de moldá-la a partir de elementos éticos. Esse fato não é mero acaso, uma vez que Ética vem do termo Ethos (grego) que significa "ambiente, moradia". Aristóteles usa esse termo para designar a arte de cultivar e desenvolver um ideal de Bem e Justiça, pontos essenciais para o alcance da virtude. Tendo indivíduos virtuosos, a base para uma sociedade sólida e sadia estaria garantida, uma vez que pela justiça e pelo bem, estaria garantida a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo (Bem), com potencialidade para todos (justiça).

O que, a princípio parece uma sociedade perfeita, mascara o erro de base que dá garantias apenas à uma parcela da população, o cidadão, ou seja, homens acima de 35 anos. O que deveria ser o berço de uma democracia plena, na verdade é o alicerce de uma sociedade que plenifica uma minoria e discrimina a maior

parte de sua população. Como saber não se equivale necessariamente à sabedoria, talvez nas palavras de trabalhadoras do campo, haja mais espírito de justiça na sua concepção de que é política, do que um grande filósofo: “política é o jeito de organizar a sociedade, é a luta pelo bem de todos, é a luta daqueles que, sem ódio e sem desejo de mando e de poder, mas no espírito de justiça e fraternidade, buscam as mudanças necessárias para a igual participação de todos”. (CADERNO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA, p.25, 1981)

No mesmo contexto do termo política, nasce o termo cidadania, isto é, prestigiando o morador da cidade, que para ter uma vida organizada, deve ser guiado por normas regulamentadoras dos direitos e deveres. Sendo assim, a cidadania será o conjunto de direitos e deveres estabelecidos na lei e nos sistemas políticos instituídos no país. Princípio este, reforçado nos moldes da democracia moderna defendida pelos iluministas, portanto refém da ideologia burguesa. A essa concepção, Dom Cândido Padin (QUEIROZ, 1985) apresenta uma crítica, oferecendo um segundo enfoque para cidadania, onde o cidadão é visto a partir de valores éticos. É uma concepção que estabelece a subordinação do político e do jurídico à ordem ética, onde o cidadão encarna uma determinada forma de sociedade historicamente condicionada.

Sob essa ótica, não podemos ser minimalistas e inocentes e acreditar que a declaração universal dos Direitos do Homem estabelecidos pela ONU, bem como as leis estabelecidas nas constituições nacionais, serão suficientes para dar garantias de cidadania plena. Cidadania não é presente, é conquista, assim retratada por Leonardo Boff: “Cidadania é o processo histórico-social que capacita a massa humana a forjar condições de consciência, de organização e de elaboração de um projeto e de práticas no sentido de deixar de ser massa a passar a ser povo, como sujeito histórico plasmador de seu próprio destino”. (p 51, 2000)

Na relação Estado/cidadão, a abordagem sobre poder torna-se inevitável. O poder por si só não é necessariamente um problema. De certa forma todos temos alguma forma de poder, principalmente quando se entende o poder como capacidade para realizar algo, usando algum tipo de força. O problema é que nem sempre o uso dessa força é feito de forma positiva. Nota-se que em muitos casos as pessoas usam o poder para a auto promoção e não buscam o bem comum. A política brasileira é recheada de casos assim. Pode-se tomar por exemplo recente a manobra que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso fez para aprovar a reeleição. Ficou claro, ali, que não era uma questão de princípio, mas sim de interesse pessoal, porém foi uma ação “legal”, uma vez que o congresso a aprovou. Há também o caso do “mensalão”, e outros mais para todos os gostos.

No uso do poder é comum confrontar, o que a princípio não é ruim, o problema é quando causa desproporção e dominação: “...até mesmo nas forças psíquicas e morais se convertem em imposição perversa quando, por meio da ideologia, grupos são levados a pensar, sentir e querer da maneira que interessa a uma elite”. (ARANHA e MARTINS, p 258, 2005).

Onde entra o Inferno de Dante nisso tudo? Dante Aligheri, poeta da primeira fase do renascimento escreveu o clássico “A Divina Comédia”, dividida em três temas: Inferno, Purgatório e Paraíso. Com a desculpa de homenagear a sua amada Beatriz, faz uma crítica mordaz à sociedade italiana de então. Guiado pelo poeta Virgílio, ele percorre o inferno, que é dividido em vários níveis, compatíveis com cada conjunto de pecados cometidos pelo indivíduo. O que chama a atenção é o fato dele, apesar de toda repressão, colocar membros da Igreja e da política numa parte profunda do inferno (quanto mais fundo, pior o tipo de inferno). O argumento usado por Dante é claro e direto: essas pessoas deveriam, pela função que ocupam promover o outro, isto é, Estado e Igreja deveriam oferecer e oportunizar uma condição melhor material e espiritual, respectivamente. Em vez disso, conscientemente, buscavam a auto-promoção em detrimento de seus seguidores.

Poder, ética e cidadania deveriam formar um conjunto que gerasse garantias mínimas para todo ser humano. Os dirigentes institucionais deveriam ter consciência que ocupam um papel importante nesse processo. Fico imaginando se Dante fosse escrever a sua obra hoje, em que lugar ele colocaria nossos dirigentes. Formamos um grupo, hoje na FECILCAM, com a finalidade de se chegar a uma ação, a partir de uma reflexão exaustiva, visando a promoção do homem, resgatando e, coletivamente, construindo o que este tem de melhor, a humanidade. Essa ação é apenas uma semente, o tempo dirá se dará frutos ou morrerá no caminho, uma vez que o processo não é impositivo, mas sim escolhido e coletivamente construído. Tenho consciência que as reflexões aqui feitas são precárias, porém, espero que sirvam para debates maiores e mais profundos.

Refêrncias Bibliográficas

- ARANHA, M.L. de Arruda e MARTINS, M.H.Pires. *Temas de Filosofia*.3. ed., São Paulo: Moderna, 2005.
BOFF, Leonardo. *Que Brasil Queremos?* Petrópolis: Vozes, 2001.
CADERNO DE EDUCAÇÃO POLÍTICA 1. Curitiba: Gráfica Vicentina, 1981.
MANZINI-COVRE. Maria de Lourdes. *O Que é Cidadania*. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.
QUEIROZ, José J.(org). *Ética no mundo de Hoje*. São Paulo: Paulinas, 1985.

ORGANIZAÇÃO, CATALOGAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS AUTOS DA VARA CIVIL DA COMARCA DE CAMPO MOURÃO (1961 – 1963)

Lara de Fátima Grigoletto Bonini, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Geografia, Fecilcam, larasc@hotmai.com
Frank Antonio Mezzomo (OR), frankmezzomo@pop.com.br

O projeto em desenvolvimento vem ao encontro à falta de práticas e ações voltadas à preservação da memória. É perceptível o pouco zelo em alguns órgãos públicos e privados que, em nome da agilidade e da falta de espaço, passam a nortear práticas como da eliminação, descarte e incineração de documentos históricos. Tendo conhecimento destes procedimentos alheios à história busca-se, por meio desta pesquisa, fomentar estudos, debates e conscientização social, em torno de questões como preservação, memória e patrimônio.

Inicialmente, é necessário esclarecer sobre o convênio firmado entre a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM – e o fórum da Comarca desta mesma cidade, cujo compromisso da instituição educacional implicou na guarda e conservação dos autos da vara civil. O que representou a liberação de espaço físico para o fórum, significou a possibilidade de manusear e tratar a valiosa fonte de pesquisa por acadêmicos, pesquisadores e toda comunidade.

O projeto está ligado ao grupo de pesquisa “*Cultura e Relações de Poder*”, cuja linha “*Estudos e organização de acervos documentais*”, pretende abrir espaço para discussão de questões teóricas e metodológicas voltadas à organização de arquivos e sua conseqüente análise. Assim, como conseqüência, busca-se fornecer aporte técnico no tratamento arquivístico, seguindo procedimentos de higienização, tratamento, arranjo, descrição e publicação de guias de pesquisa como catálogos, listagem de documentos e digitalização do acervo documental.

Destarte, o objetivo primordial do projeto de pesquisa, consiste na conservação do acervo documental através da organização, catalogação e descrição dos autos da vara civil da Comarca de Campo Mourão. Após esta etapa, busca-se elaborar listagens e catálogos descritivos contendo informações sobre os autos a fim de viabilizar e agilizar o acesso às informações contidas nos processos civis.

O tratamento dessa documentação permite, a médio prazo, desenvolver uma prática de reflexão histórica sobre a história regional e as implicações da construção da memória coletiva na região Centro Ocidental do Paraná, afinal a história do município é muito recente e as fontes para estudá-la ainda são pouco conservadas e conhecidas. Ao percorrer esses objetivos, a descrição documental revelará jogos discursivos de saberes e poderes, o conhecimento da multiplicidade de sujeitos sociais e experiências, e das relações que moldaram vidas e levaram tais sujeitos, em determinados momentos, a ocuparem um lugar na trama jurídica e na trama histórica (CHALHOUB, 1986, p. 22 – 23).

Vale destacar que a concepção de história presente trás à baila a preocupação com a democratização dos sujeitos históricos e, para tanto, a exploração dos autos judiciais, uma entre outras expressões do patrimônio cultural, oferecem possibilidade de entendimento das relações de poder presente na sociedade (MEZZOMO, 2008, p. 4). Dessa forma, mesmo os sujeitos que não deixaram registros específicos sobre determinados fatos, poderão contribuir com o entendimento histórico do município e da sociedade que o compõe.

Como procedimento metodológico para a catalogação e descrição dos autos, serão utilizadas fichas descritivas, para extração de dados do processo como natureza jurídica, envolvidos, data de execução e um resumo do auto contendo as principais informações do mesmo. Segundo Belloto (1991, p. 9), “*as autorias, a caracterização das tipologias de documento, a função implícita, os assuntos, as datas, são fornecidas pela operação denominada, em arquivística, descrição de documentos*”.

Através da elaboração e utilização de fichas descritivas, contendo as principais informações do processo, tornar-se-á possível a elaboração de listagem e digitalização do acervo documental. Esta exigência arquivística e legal busca garantir a preservação do auto, pois seu incorreto manuseio pode prejudicar crucialmente a massa documental histórica.

Entre os resultados parciais consta à visita ao Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa (NDP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Toledo. O objetivo foi familiarizar os pesquisadores no manuseio de documentos escritos (identificando fontes de valor histórico, séries documentais, contextualizando texto, etc.) e com o uso adequado das técnicas de pesquisa de campo e arquivamento (noções de arquivística, biblioteconomia e microfilmagem). A visita técnica ao Núcleo ocorreu em abril de 2008, promovendo a oficina de orientação técnica na organização e conservação dos autos.

A fundamentação teórica da pesquisa é pautada sobre algumas concepções importantes norteadoras do desenvolvimento do trabalho, como a noção de documento e da crítica histórica. Conforme Le Goff (1995, p. 28) a história nova nasce de uma revolta contra a história positivista do século XIX e amplia o campo e concepção acerca do documento histórico: “*escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem*”.

Porém, além da ampliação da concepção de documento é necessário também analisá-lo através da crítica interna, que se ocupa do valor objetivo do depoimento, dado pelo documento. Geralmente utilizada sob

o nome de Hermenêutica ou a “arte de interpretar” (BESSELAAR, 1972, p. 186), afinal, todo documento é produzido por sociedades históricas que pretenderam repassar uma determinada imagem de si próprias não podendo ser compreendido o documento como ontologicamente verdadeiro.

Cabe ressaltar que o projeto está em plena fase de desenvolvimento, não possuindo resultados e conclusões finais. A primeira etapa constitui-se de discussões e levantamentos de textos teórico-metodológicos estando, neste momento, dedicando-se a pesquisa de levantamento do acervo, ou seja, na localização, identificação, seleção e registro das fontes sendo composta pela organização, catalogação e descrição dos autos.

Mesmo em termos iniciais, a pesquisa se destaca pela importância que ressalta quanto à memória, história e, conseqüentemente, ao direito de todos os cidadãos ao passado. Sendo o desafio fazer com que experiências silenciadas, suprimidas ou privatizadas da população se reencontrem com a dimensão histórica (PAOLI, 1992 p. 25). Assim, a tarefa do acadêmico/pesquisador adquire a feição científica e social, em prol da pesquisa histórica e da própria comunidade.

Referências

- BELLOTTI, Heloísa (et al). A ordenação interna dos fundos. In: **Arquivos permanentes: tratamento documental**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- BESSELAAR, José Van Den. **Introdução aos Estudos Históricos**. 3ª ed., São Paulo: Herder, 1972.
- CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e bottequin**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MEZZOMO, Frank Antonio; HAHN, Fábio André. **Tratamento, catalogação e descrição dos autos da vara civil da comarca de Campo Mourão**. Anais do IX Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR “Patrimônio Histórico no Século XXI”. Jacarezinho, 2008.
- PAOLI, Maria Célia. Memória, historia e cidadania: o direito ao passado. In: CUNHA, Maria (org). **O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania**. São Paulo: DPH, 1992.

LOCALIZAÇÃO E ANÁLISE DOS FIXOS RELIGIOSOS PRESENTES NO CENTRO DA CIDADE DE CAMPO MOURÃO – PR

Lara de Fátima Grigoletto Bonini, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Geografia, Fecilcam, larasc@hotmail.com
Frank Antonio Mezzomo (OR), frankmezzomo@pop.com.br
Maristela Moresco (CO-OR), moresco.geografia@yahoo.com.br

O presente estudo pretendeu analisar a presença de elementos religiosos e suas influências na vida cidadina. Segundo ROSENDAHL (2003, p. 194) a experiência religiosa é ao mesmo tempo individual e coletiva, possui um significado original para cada devoto e se torna coletiva quando as crenças, as atitudes e as interpretações simbólicas são partilhadas. Essa forma comunitária da religião é organizada pelas igrejas, templos, sinagogas e mesquitas, isto é, boa parte da vida religiosa ocorre nos fixos religiosos.

Para avaliar e compreender essa relação entre o fixo e a cidade utilizou-se a dialética religião-espço, tema ainda pouco abordado na ciência geográfica. Para tanto, a pesquisa pautou-se sobre a premissa da ação religiosa na caracterização da paisagem. De acordo com Santos (1998, p. 61) a paisagem pode ser apreendida pela visibilidade porque tudo aquilo que se vê, o que nossa visão alcança é a paisagem. Já o espaço é o resultado da ação dos sujeitos que configuram a paisagem, ele é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais, assim como, a ação da sociedade no momento atual, como a reunião dialética de fixos e fluxos. Para Santos (1999, p. 45) “*os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições sociais, redefinem cada lugar*”.

Dentro deste contexto, foi adotado um recorte espacial para identificar a presença e a quantidade de elementos religiosos e entender como estes fixos estão sendo vistos ou utilizados no momento atual da sociedade. Foi escolhido o centro da cidade de Campo Mourão, que possui 4,30 Km² e está delimitado ao Norte pela Avenida Jorge Walter, ao Sul pela Avenida José Custódio de Oliveira e Rua Miguel Luis Pereira, a Leste pela Avenida Afonso Botelho e Rua Vila Rica, e a Oeste pela Avenida João Xavier¹.

Na área central circula diariamente, um número grande de pessoas, inclusive das cidades circunvizinhas, que se deslocam para trabalhar ou que estão em busca dos serviços oferecidos, pois ali se concentram as principais atividades comerciais, serviços de gestão pública e privada, terminais de transporte intra-urbanos, entre outros. Neste espaço foi averiguado a existência de inúmeros fixos religiosos de diversas religiões como a católica, protestantes históricos, pentecostais, neopentescotais, religiosidades difusas e lojas que vendem artigos religiosos².

Uma caracterização prévia do município possibilitou compreender os condicionantes históricos, políticos, econômicos e sociais, bem como foi possível verificar que a religião sempre esteve presente na constituição e formação da cidade. Porém, de acordo com um levantamento bibliográfico realizado nas

bibliotecas municipais, não existem referências completas sobre os fixos religiosos, daí que o pioneirismo do presente é de grande valia na análise da caracterização da paisagem do município.

Feita esta caracterização, a seqüência da pesquisa debruçou-se em realizar um intensivo levantamento de todos os fixos religiosos (igrejas, estabelecimentos comerciais e instituições de ensino) sendo possível compreender a dimensão que a religião ocupa no centro da cidade de Campo Mourão, totalizando 55 fixos pontuados. Desses, 42 são instituições religiosas, 7 são estabelecimentos comerciais, 3 são instituições de ensino e os outros 3 são estabelecimentos desativados. Após o levantamento empírico de cada um destes fixos foi confeccionado um mapa de localização (croqui) elaborado no software Auto Cad para demonstrar a localização de cada fixo no centro do município³.

A próxima etapa dos trabalhos compreendeu na visitação *in loco* para a realização de entrevistas com os responsáveis pelos fixos: padres, pastores (as), líderes, proprietários (as) dos estabelecimentos comerciais, diretores (as) das instituições de ensino, enfim, àqueles que poderiam responder de maneira completa às questões pertinentes ao histórico do fixo, como data de fundação, responsáveis pelo seu funcionamento, referenciais econômicos, assistenciais, atividades desenvolvidas, dentre outras.

Com a análise das informações concedidas e todo o levantamento bibliográfico, foi possível tecer considerações importantes para averiguar como esses elementos caracterizam e demarcam a paisagem do centro da cidade. O município, dentre os que compõem a Mesorregião Centro-Ocidental Paranaense, é o que apresenta o melhor desenvolvimento sócio-econômico, nesse aspecto é possível verificar a transformação do espaço, colocando “*as religiões dentro de uma nova dinâmica espacial, marcadamente secularizada, fazendo conviver o novo com o velho, o público com o privado, fixos e fluxos, bem como objetos e ações de múltiplas naturezas*” (PASSOS, 2006, p. 11).

Assim, a localização de um fixo religioso instiga uma esfera mágica de devoção e respeito em meio à urbanização e a vida agitada da cidade com suas formações sociais contraditórias. Contendo os traçados de instituições de temporalidades passadas, convivendo com a construção e reconstrução de novas paisagens e espaços religiosos. Segundo ROSENDAHL (1996, p. 33), “*Inicialmente, por seu aspecto exterior, ela (a igreja) se distingue dos outros locais de reunião e dos outros centros da vida coletiva*”.

A partir de discussões, foi constatado que o campo religioso sofre transformações constantes, e que essas podem levar à fragmentação institucional e à intensa circulação de pessoas pelas novas alternativas religiosas. Em Campo Mourão a Igreja Católica e outras evangélicas tradicionais são as que apresentam uma temporalidade de longa duração, entretanto, foi sentida uma maior mobilidade entre as igrejas pentecostais e neopentecostais e de pequenos comércios de bens religiosos que, dependendo da força do mercado, encerram as atividades ou ressurgem no meio citadino.

Portanto, é relevante ressaltar que um mesmo fixo pode caracterizar locais divergentes, pois há casos em que mesmo quando a instituição religiosa fecha ou reabre em outra localidade ficam vestígios de sua passagem no local original, tanto em aspecto físico, como arquitetura conservada, quanto espiritual, pois alguns fiéis continuam tendo aquela paisagem como um referencial.

Foram averiguadas, também, instituições que possuem sedes institucionais em outras localidades. Nessas, alguns ritos, narrativas religiosas e objetos permanecem como os da instituição de origem, porém em outros aspectos há uma maior flexibilidade e adaptação à nova realidade, como novos pastores e dirigentes e sobre o contexto cultural, social e econômico dos frequentadores daquela região específica.

São utilizados “símbolos” com o intuito de se destacar perante as demais e convidar novos membros, esses símbolos geralmente estão vinculados à resolução de algum problema crucial como doença ou desemprego, há rosas consagradas, cartas com óleo ungido, etc. Quando se trata em chamar atenção de jovens, é feito apresentações-show com bandas e cantores, congressos e acampamentos com seminaristas. Há missas carismáticas com muitos louvores e cultos com a presença de algum ídolo gospel.

Essa simbologia solucionadora de grande parte dos problemas também pode ser encontrada em alguns comércios. Os estabelecimentos de venda de bens simbólicos são especializados em cada denominação religiosa, que vendem desde livros, velas, imagens, cds, etc. até produtos denominados místicos/esotéricos como cristais, baralhos de tarô, imagens de duendes, incensos, etc.

Após toda a discussão em torno dos elementos religiosos na composição do município, mostrou-se nítido a reapropriação e a ressignificação do espaço perante essa simbologia fixada no centro de Campo Mourão, tornando-se um componente ativo que se sobressai diante da vida cotidiana e que influencia constantemente a entrada e saída de fluxos renovados. A pluralidade religiosa existente é uma motivação para se refletir sobre a representatividade que a religião ocupa nos indivíduos. A distinção entre os fixos religiosos permitiu tecer considerações sobre o fenômeno religioso e sua inserção social.

Toda essa reflexão perante a caracterização que os fixos religiosos atribuem a localidade é de extrema importância. Além de a descrição realizada registrar historicamente os fixos existentes, ainda oferece material empírico de valor inestimável para futuras pesquisas.

Assim, o objetivo primordial da pesquisa foi alcançado, pois os elementos religiosos não só caracterizam a paisagem, mas também influem de forma direta na vivência cidadina, demarcando o território e instigando uma nova visão sobre a região central de Campo Mourão. É uma provocação para o pesquisador a

adquirir um olhar analítico sobre esses pontos referenciais e suas interferências nos agentes sociais que ali percorrem e na paisagem como um todo.

Notas

¹ Dados obtidos na Secretaria de Planejamento Urbano da Prefeitura Municipal de Campo Mourão.

² “As várias dimensões da religião não são percebidas apenas em termos de devoção e busca de significados para a vida, mas também como formas pragmáticas de se ganhar a vida através de verdadeiras redes de comércio e atividades econômicas”. (GUERRIERO, 2006, p.38).

³ A confecção do mapa de localização (croqui) elaborado no software Auto Cad só foi possível devido o auxílio imprescindível do professor Márcio Carvalho do departamento de Engenharia de Produção Agroindustrial da FECILCAM e do estudante do 4º ano de geografia Helton Rogério Menezes da FECILCAM.

Referências

GUERRIERO, S. Em busca das vivências religiosas na metrópole: um olhar sobre o centro antigo de São Paulo. **REVISTA RELIGIÃO E CULTURA**, São Paulo, vol. V, n. 9, jan/jun de 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PASSOS, João Décio. O centro antigo de São Paulo entre o sagrado e o profano: considerações sobre a religião como espaço e paisagem. **REVISTA RELIGIÃO E CULTURA**, São Paulo, vol. V, n. 9, p.09-36, jan/jun. 2006.

ROSENDAHL, Z. **Espaço e religião: uma abordagem geográfica**. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

----- Espaço, cultura e religião: dimensões de análise. In. CORRÊA, R. L., ROSENDAHL, Z. (orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo Razão e Emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

----- **Metamorfose do espaço habitado**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

O USO DAS LEIS NA VENEZUELA EM FAVOR DO FORTALECIMENTO DO ESTADO.

Joyce Berti Publio, PIBIC-UEM/Fundação Araucária, História, UEM, joyce_uem@yahoo.com.br

Prof.º Dr. José Flávio Pereira (OR), UEM, jpflavio@irapida.com.br

Prof.º Me. Itamar Flávio da Silveira (CO-OR), UEM, itamarflavio@uol.com.br

Num momento em que boa parte dos países vivem a consolidação da democracia a Venezuela vai gradativamente destruindo os valores democráticos e os princípios da economia de mercado. A chegada de Hugo Chávez à presidência deu início a uma sucessão de medidas políticas e econômicas que vem cerceando a liberdade da população. O atual quadro político daquele país demonstra que as ações do governo buscam a centralização das decisões nas mãos da presidência da república. Podemos dizer que, ao longo das últimas décadas, a busca maior dos povos civilizados foi procurar formas sociais mais livres, enquanto isso, naquele país, está em processo de consolidação um regime que forja a formação de uma ideologia nacional-socialista.

Na esteira de um governo autoritário, com tendência a tornar-se totalitário, há uma supressão gradativa das liberdades individuais. As restrições não se detêm somente ao aspecto político, mas se estende por todos os segmentos afetando da sociedade. Com o objetivo de construir o “socialismo do século XXI”, como o próprio Chávez chama seu programa de governo, ele modifica as leis a seu favor ao mesmo tempo em que consegue apoio dos venezuelanos pobres com medidas populistas.

As divergências entre a política liberal e a totalitária se baseiam na díade liberdade e poder. Os liberais buscam manter a liberdade individual e conseqüentemente restringem a intervenção do Estado na economia e na vida privada das pessoas, enquanto um governo totalitário faz o contrário, buscando de todas as formas acumular poder e restringir as liberdades individuais. Podemos entender que liberdade dentro da sociedade democrática regida por leis, é a ausência de coerção. A coerção seria obrigar qualquer pessoa a fazer ou deixar de fazer algo espontâneo dentro dos seus interesses. Para os defensores do mercado quanto menos o Estado intervir nas decisões dos indivíduos mais a sociedade alcançará a prosperidade.

Essa sociedade livre e democrática, defendida pelos autores liberais, tem como pilastra o livre intercâmbio de mercadorias entre as pessoas e as nações. O escritor Og Francisco Leme, em conformidade com Adam Smith, afirma que é natural a necessidade da troca para o ser humano onde cada um deve fazer a sua maneira e como lhe convier, pois cada um visa seu benefício próprio sendo inútil a espera da benevolência alheia.

Dentro de uma sociedade livre, a lei deve garantir a liberdade para o homem. Essa garantia de liberdade é a chance que o homem tem para buscar a si mesmo e concretizar seus desejos, ou seja, buscar a diferença e individualidade entre seus pares para que haja um desenvolvimento pessoal.

A liberdade é a primeira peça do quebra-cabeça que compõe a sociedade humana e por conseqüência move o mundo. Leme nos resume bem essa importância: “A liberdade é o ambiente que a condição humana exige. E o exige não apenas para que cada um se encontre a si mesmo (se identifique), mas também para que processe a sua humanização e desenvolva seu potencial.” (Leme, 1988, p.33).

Para que cada homem contribua para o desenvolvimento da sociedade é necessário que ele possa desenvolver seu projeto de vida, e a realização deste projeto depende da liberdade a ele concedida.

A liberdade na economia gera o aumento de bens e serviços que satisfaz as necessidades humanas graças ao incremento da divisão do trabalho que, segundo Smith, cada trabalhador pode se especializar aumentando assim a produtividade. Com a atenção voltada para um único trabalho o homem busca aperfeiçoar seus instrumentos.

Se o agravante da vida do homem é a escassez de bens necessários para a sobrevivência, a solução está na acentuação da divisão do trabalho, aumenta-se a produtividade do trabalhador e conseqüentemente a quantidade de produtos ofertados. A divisão do trabalho expressa a especialização do processo produtivo que gera trocas a níveis internacionais.

O sistema econômico que mais trouxe progresso para a humanidade foi o capitalismo. A divisão do trabalho e a produção em larga escala proporcionaram, a população em geral, acesso a bens e serviços que elevaram o consumo e o padrão de vida. Para que isso aconteça de forma contínua não pode haver restrições. Os fatos evidenciam que a doutrina liberal é a que mais se adequa à realidade humana, pois além de permitir um maior crescimento da riqueza, proporciona liberdade política e econômica, igualdade perante a lei, competição, etc.

Para que haja a livre circulação de mercadorias é preciso um Estado mínimo. Em outras palavras é necessário um governo que não tome para a si a responsabilidade de empresário. Esta iniciativa deve ser dada aos cidadãos. Ao Estado compete somente garantir a liberdade de seu povo, protegê-los de agressões externas e internas.

De acordo com Leme, dentro da sociedade o indivíduo sempre busca o benefício próprio, a troca de bens é natural do ser humano, e deve ser feita da forma como melhor lhe convier. A lei deve proporcionar tudo isso, pois o homem livre busca seu desenvolvimento e realização individual. O resultado é o progresso da sociedade como um todo. Isso tudo se torna real quando o governo cumpre sua função que é proteger o cidadão e garantir a sua liberdade.

Hugo Chávez desde que foi eleito vem concentrando poderes. Isso vem sendo feito de forma aparentemente democrática, já que ele chegou ao poder através de eleições e vem agindo de acordo com as leis da Constituição, que foi modificada, logo no início de seu governo, e atribui poderes ao presidente, permitindo assim maior intervenção do Estado na economia.

A primeira tentativa de Chávez chegar ao poder foi em 1992 através de um golpe frustrado que resultou na sua prisão. A segunda tentativa se deu por vias democráticas. As eleições de 1998 deram vitória a Chávez com 57% dos votos. Uma das primeiras medidas colocadas em prática foi a criação de uma nova constituição em 1999, que eliminou o Senado, e plebiscitos lhe garantiram mais poder ao mesmo tempo em que enfraquecia o Congresso. No primeiro discurso de Chávez já houve menção de alterações na constituição, ele anunciou que um decreto seria assinado por ele para um plebiscito. A participação do povo é uma forma de mascarar o surgimento de uma ditadura. A nova constituição foi levada a plebiscito em 12 de novembro de 1999, e a sua aprovação deu um novo nome ao país, que passou a chamar-se República Bolivariana da Venezuela, em homenagem a Simón Bolívar, personagem este que Chávez defende seus ideais.

Segundo Frédéric Bastiat, economista francês do século XIX, a partir do momento que a lei é modificada em favor do governante, ela perde seu objetivo que é promover a justiça. Quando isso ocorre a liberdade individual é prejudicada: “Os socialistas, como outros adeptos do monopólio, desejam fazer da lei seu próprio instrumento. E uma vez que a lei está do lado do socialismo, como poderá ser usada contra ele?” (BASTIAT, 1987, p.25).

Com a garantia da lei, Chávez faz uso do nacionalismo exacerbado e intervém na economia com apoio da Assembléia Constituinte: “Os partidários de Chávez na Assembléia Constituinte, tanto os civis de esquerda quanto os militares na reserva, estavam decididos a conseguir que o Estado continuasse desempenhando um papel importante na economia.” (Gott, 2004, p.225). Ainda neste panorama, pode-se verificar que os dirigentes do país desprezam as teorias liberais e apóiam o Estado empresário:

...quase todos, na Assembléia, concordavam em erradicar os fundamentos neoliberais, cujas receitas não desempenharam nenhum papel na formulação final da nova Constituição. Mas a vitória foi mais aparente do que real. Enquanto apenas uns poucos estavam a favor da venda da Pdvs [estatal petroleira da Venezuela] a interesses privados, quase todos concordavam em que seria razoável fazer acordos com as companhias petrolíferas estrangeiras. (GOTT, 2004, p. 225).

Por acreditar que o país é prejudicado por empresas estrangeiras muitos apóiam a estatização, e a frente de uma das maiores produções de petróleo do mundo, Chávez tem dinheiro em caixa para atingir seus objetivos. Ele parece querer se tornar um grande líder das massas ao mesmo tempo em que expande suas influências para os países vizinhos financiando movimentos de esquerda que estão espalhados pela América Latina e até Cuba recebe petróleo e produtos industrializados com preços simbólicos.

A criação de uma estatal basicamente implica no monopólio por parte do Estado da produção de algum bem. Quando isso acontece o cidadão não tem liberdade para escolher um produto melhor e mais barato porque não há concorrência. Ainda é preciso chamar a atenção de que é comum empresas estatais darem prejuízos e serem mantidas com dinheiro público, além de ser fonte de corrupção.

Chávez, ao intervir diretamente na economia, disfarça seu governo tirano ao se basear na constituição que lhe dá poder. Essas ações estão minando a democracia no país e restringindo o princípio da liberdade econômica. Nas sociedades em que os indivíduos não são livres os propósitos individuais são subordinados aos objetivos da comunidade e os interesses do Estado se sobrepõem aos interesses do cidadão. Para Leme, a tirania do Estado viola a condição humana, pois obriga o homem a ser altruísta impedindo que ele vá ao encontro de seus sonhos e objetivos.

Segundo Adam Smith, a imposição de restrições por parte do Estado impede que os interesses individuais beneficiem a sociedade como um todo. Qualquer tentativa de querer tornar os homens iguais leva a frustração das pessoas, abrindo caminho para a corrupção, a ineficiência e conseqüentemente a infelicidade. Para que haja eficácia na organização social, é preciso reconhecer as diferenças e ambivalências do homem.

Referências

Bastiat, Claude Frédéric. **A Lei**. Rio de Janeiro: José Olympio/Instituto Liberal, 1987.

Mises, Ludwig Von. **O Mercado**. Rio de Janeiro: José Olympio/Instituto Liberal, 1987.

Mises, Ludwig Von. **A Mentalidade Anticapitalista**. Rio de Janeiro: José Olympio/Instituto Liberal, 1988.

Stewart Junior, Donald. **O que é Liberalismo**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.

Friedman, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Gott, Richard. **À Sombra do Libertador: Hugo Chávez Frías e a Transformação da Venezuela**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

Leme, Og Francisco. **Entre os cupins e os Homens**. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1988.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

COOPERATIVISMO AGRÍCOLA NO CAPITALISMO

Heldo Donat, PG, Ciências Sociais, Fecilcam, heldodonat@yahoo.com.br

Vamos abordar aqui o modelo de cooperativismo que se desenvolveu na agricultura, a partir das idéias de Fourier e Owen e como o capitalismo se apropriou delas. Tentaremos analisar seus principais aspectos, como também mostrar como é trabalhado este modelo de cooperativismo.

O modelo tradicional de cooperativa agrícola nasce no sul do Brasil nos anos cinquenta e tem por finalidade a obtenção dos benefícios que o Estado oferece para aqueles grupos que se organizam em cooperativa. Os principais benefícios oferecidos são os juros mais baixos e a maior facilidade na obtenção de crédito agrícola, possibilitada pela credibilidade que a cooperativa vai ter no mercado.

Este modelo de cooperativismo traz consigo contradições: tenta atender aos sócios produzindo resultados tanto econômicos quanto sociais, mas esbarra nas exigências da racionalidade capitalista. (PIRES, 2004)

Esse tipo de cooperação vive num constante processo de reestruturação, buscando atender tanto os sócios, como também seus clientes. No mais, o cooperativismo capitalista tem sido implementado para que o camponês também consiga obter os benefícios que o grande produtor rural tem obtido com muita facilidade. (KAUTSKY 1986)

Nesse sentido, a cooperativa capitalista fica marcada como empresa econômica; não vai visar beneficiar seus sócios como ator coletivo, no máximo vai atendê-los individualmente, mas, sobretudo vai visar os interesses da cooperativa como empresa e seu crescimento. Quanto à organização de trabalho, está voltada exclusivamente para a produção familiar individual, ou empresa familiar, não tendo qualquer caráter coletivo. (LOUREIRO, 1981).

A base do cooperativismo capitalista é, em princípios, o seu associado, porém ela trabalha com qualquer indivíduo que venha trazer retorno financeiro. O caráter econômico deste cooperativismo se resume no “vale mais quem traz mais retorno para a cooperativa”, marcando com isto seu caráter excludente. (GUERRA1990)

Quanto à distribuição das sobras, normalmente isto não acontece. Segundo nossas próprias experiências, (fui sócios por muitos anos de uma cooperativa) o que acontece na prática é a cooperativa se

capitalizar para competir com as outras empresas que atuam na mesma área, relegando a vontade dos sócios a um segundo plano. O caráter capitalista aparece pela importância dada ao tamanho da cooperativa, prevalecendo sobre o interesse dos sócios.

Este procedimento resultou na prática na descapitalização do pequeno produtor rural, e colaborou para que a pequena propriedade rural tenha cada vez mais dificuldade em se manter viável, contribuindo para o êxodo rural e trazendo mais problemas do que solução para a questão agrária (KAUTSKY 1986)

A direção das cooperativas capitalistas é, segundo a legislação, assumida por uma diretoria, eleita em forma de chapa e presidida por um presidente. A função do presidente é seguir as determinações da assembleia, que é a instância máxima nas tomadas de decisão. Porém, é importante destacar que, na prática, não é exatamente assim que ocorre. O método que é normalmente utilizado é a apresentação de propostas já prontas, induzindo os associados a assumirem os planos da direção, impondo com isto as políticas de cima para baixo, sem participação dos sócios nas decisões (SERRA. 2000).

A estratégia que a diretoria costuma usar para manter o controle sobre seus sócios é cooptar os sócios que exercem liderança nas suas comunidades, para que os mesmos passem a defender os interesses da direção. Isto é possível, pois os agricultores normalmente não têm nenhuma formação política oferecida pela cooperativa de forma que a direção consiga impor a sua política como melhor lhe convier.

Outro fator que mantém este domínio é a pouca informação oferecida aos associados, pois as prestações de contas, por exemplo, são na maioria das vezes incompreensíveis e complexas, e os agricultores não têm condição de interpretá-las, o que impede sua participação.

O planejamento da cooperativa tradicional, na maioria dos casos, é imposto de cima para baixo; todas as orientações e propostas visando o desenvolvimento da cooperativa são pensadas pela administração e apresentadas sem explicação nem discussão. Esta é a forma de atuar em relação aos associados. Desta maneira, são os interesses da diretoria que são privilegiados, sem que sejam levados em conta os interesses regionais, ou da coletividade.

Quanto à questão da formação dos associados, esta é, basicamente, uma formação técnica, oferecendo aos agricultores algumas novas tecnologias que o mercado está produzindo, as quais quase nunca trazem de fato um benefício para o homem do campo, sendo na sua maioria, alguma nova maneira do sistema capitalista espoliar ainda mais o agricultor. (FABRINI, 2001).

Dentro dessa perspectiva de atuação, a cooperativa capitalista torna-se uma defensora incondicional das novas tecnologias apresentadas pelo mercado, impondo quase sempre as mesmas a seus sócios, pregando que quem não as utilizar ficará fora do mercado, pois seus produtos não estarão atingindo os “padrões de qualidade” que o mercado, hoje globalizado, exige. (SERRA. 2000).

Dessa forma, a cooperativa capitalista busca se inserir no mercado, eliminando alguns dos atravessadores; obtém maior lucro na comercialização por meio da união de um grande número de agricultores, conseguindo maior volume de produtos e maior poder de barganha ao negociar estes produtos. Porém, o seu principal problema é que não consegue fugir do jugo do mercado, e cada vez mais se volta para um sistema empresarial, perdendo seu caráter cooperativo; ela passa a funcionar como uma empresa particular, deixando de cumprir com seu principal objetivo que é buscar uma melhor condição de vida no campo.

Bibliografia

GUERRA, Júlio Santamaria. *Associativismo de produção na agricultura*. São Paulo: Perceus Abramo, 1990

FABRINI, João Edmilson. *Assentamentos de trabalhadores sem-terra*, Cascavel: Edunioeste, 2001.

KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*, São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LOUREIRO, Maria R. G. *Cooperativas agrícolas e capitalismo no Brasil*, São Paulo: Cortez, 1981.

PIRES, Maria L. L. e Silva. *O cooperativismo agrícola em questão*. Recife: Massangana Editora, 2004.

SERRA, Elpidio. *A teoria e prática cooperativista entre os produtores rurais*. In: Geografia social e agricultura, Maringá, Programa de Pós-graduação em Geografia-UEM, 2000.

UM ESTUDO DO CONFRONTO PARADIGMÁTICO ACERCA DA ORIGEM DO UNIVERSO

Sidival Antonio Calderan, IC-Fecilcam, Geografia, Fecilcam, sicapitaum@hotmail.com

Dr.^a Eloísa Silva de Paula Parolin (OR), Fecilcam, eloisaparolin@gmail.com

A busca da humanidade por uma resposta à questão “de onde viemos?” nos faz retomar os primeiros esforços da Astronomia em suas especulações acerca dos numerosos pontos luminosos que preenchiam os céus noturnos, e que eram contemplados com frequência pelas civilizações da Antiguidade. Estes esforços realizados inicialmente por sacerdotes, sobretudo nas sociedades orientais, estiveram ligados às necessidades do homem, pois, as observações sistemáticas levaram-no a notar uma frequência ordenada na disposição dos astros e constelações a cada anoitecer, e a partir daí, este encontrou uma oportunidade de se organizar, construindo os

primeiros calendários, entre os quais as placas de Stonehenge na Inglaterra são um exemplo característico (SIMAAN; FONTAINE, 2003, p.16).

A questão das origens do homem, entre outras primordiais, estava também na base da Filosofia grega, quando esta surgiu no século VII a.C. Os primeiros filósofos, que viveram no período denominado pré-socrático (período que se estende de Tales de Mileto a Sócrates), eram chamados *physiologói* – ou físicos, pois se dedicavam a explicar a origem e o funcionamento do *kósmos* (Cosmos), que para os gregos significava “ordem e organização do mundo”. Desta forma, a Filosofia nasceu como uma Cosmologia, destinada ao estudo do Universo e da estrutura da *Phýsis* (natureza), esta última o princípio que constitui tudo o que existe, o “fundo perene e imortal de tudo o que nasce e morre” (CHAUÍ, 2002, pp.45-48).

No século XX, a Cosmologia torna-se o principal ramo do conhecimento a contribuir na busca de uma explicação para origem do Universo, e apesar de muitas questões novas terem surgido desde os gregos, permanece em aberto a pergunta chave: como tudo começou? Como o Universo fora criado? Aliás, podemos realmente falar em uma origem, ou o Universo sempre existiu? Sendo, portanto, infinito no espaço e no tempo.

A explicação convencionalmente aceita, seja pela maioria dos cosmólogos ou pela maioria dos cientistas das áreas afins à Cosmologia, é dada pela Teoria do Big Bang. Segundo o modelo teórico proposto por esta teoria, o Universo teve sua origem a partir de um pequeno átomo com uma massa extremamente densa, que depois de um determinado tempo, ou outra coisa, pois nem o tempo existia ainda, este átomo primordial expandiu em uma violenta explosão por meio da qual tudo se originou. Recheado de equações e cálculos de uma matemática quase indigesta, este modelo vem sendo o paradigma que procura nortear qualquer outra tentativa de explicação para os astros e outros componentes ainda desconhecidos do Universo (HAWKING, 1988).

O caminho que conduz à Teoria do Big Bang tem início na década de 1920, quando o físico e matemático russo Alexander Friedman usou a Relatividade Geral (que segundo Albert Einstein apontava para um Universo estático) para formular a hipótese de que o Universo está em expansão, partindo de duas reflexões: a primeira seria que o Universo “pareceria idêntico em qualquer direção em que o olhássemos”, e a segunda se refere ao fato de que a primeira também seria verdade, pois o observador em qualquer parte do universo o consideraria idêntico. (HAWKING, 1988 p. 68). Friedman propôs desta forma, que provavelmente o Universo não seria estático, prevendo sete anos antes a Teoria de Hubble sobre um Universo Inflacionário.

A suposição, de que o Universo estivesse se expandindo em grande velocidade, acabou culminando na explicação de que este processo de expansão teria sido originado por uma grande explosão. Neste sentido, em 1930 o astrônomo jesuíta George Lamaitre afirmou que o Universo teria surgido de um átomo, denominado por ele de “átomo primitivo” (HAWKING, 2001, p. 8).

A tese acerca da expansão do Universo teve uma considerável contribuição com Edwin Hubble, físico americano que em 1929 publicou um trabalho intitulado *A Revelation Between Distance and Radial Velocity Among Extragalactic Nebulae*. Neste trabalho Hubble propôs que o desvio das raiais espectrais da luz para o vermelho “cresce aproximadamente de forma proporcional a distância que nos separa das galáxias observadas” (Neves, 2000 p.190). E, partindo da mesma proposição, calculou a distância de dezoito galáxias e pode então afirmar que o Universo estava em expansão. Esta explicação de Hubble sobre a expansão do Universo, juntamente com a concepção de Lamaitre acerca do átomo primitivo, fez com que Einstein admitisse que o espaço não é estático.

Apesar dos largos passos dados pela Cosmologia na direção de uma explicação mais completa para origem do Universo, notou-se ainda a falta de uma comprovação empírica que demonstrasse a veracidade do grande evento cósmico, o que satisfaria mais os físicos ligados a esta questão. Esta veio somente em 1965, quando dois físicos americanos, Arno Penzias e Robert Wilson estavam testando um detector de microondas para o Bell Telephone Laboratories em Nova Jersey. Eles identificaram um ruído estranho que não provinha de lugar algum do planeta. E mais, ele era o mesmo para qualquer lado que se virasse a antena do detector (HAWKING, 1988, p. 70). Penzias e Wilson, sem notarem, tinham se deparado com uma confirmação notavelmente precisa da primeira suposição de Friedman.

Enquanto Penzias e Wilson procuravam uma saída para o ruído identificado, o qual consideravam um problema técnico, na Universidade de Princeton Bob Dicke e Jim Peebles trabalhavam na sugestão de George Gamow de que o Universo em sua origem seria “quente e denso”, e ambos os cientistas acreditavam ainda que poderíamos captar a “incandescência do Universo primordial”. Ao ficarem sabendo deste trabalho, Penzias e Wilson se deram conta de que já tinham descoberto esta radiação. Batizadas pelos dois físicos de Radiação Cósmica de Fundo (CBR – Cosmic Background Radiation), a descoberta deste fenômeno lhes conferiu uma indicação ao Prêmio Nobel de 1978 (HAWKING, 1988). Este episódio marcaria ainda o enraizamento do paradigma do Big Bang na comunidade científica.

Contudo, este paradigma tem recebido atualmente fortes críticas de alguns pesquisadores, que em virtude de algumas descobertas recentes, acreditam na fragilidade teórica do modelo explicativo para a origem do Universo baseado em uma grande explosão inicial. Halton Arp, astrônomo americano ainda pouco conhecido fora da comunidade acadêmica, afirma com veemência que a Teoria do Big Bang está equivocada. E, em seu livro *O Universo Vermelho*, coloca em dúvida a veracidade de todos os postulados que sustentam a Teoria do Big Bang. Arp questiona desde a interpretação do desvio para o vermelho, estabelecida por Hubble até a

CBR descoberta mais tarde por Arno Penzias, descrevendo um modelo de Universo que, segundo a sua opinião, “conecta de maneira mais simples possível as observações que considero as mais importantes” (ARP, 2001, p.372).

A crítica de Arp ao modelo de um Universo em expansão, tese então fundamentada nas observações do desvio para o vermelho realizadas por Hubble, se deve ao fato de o astrônomo americano ter analisado anomalias espectrais obtidas por meio de observações feitas em relação à galáxia Seyfert NGC4258 e do seu entorno. A NGC4258 está associada a duas fontes que emitem alta energia, e na ocasião, Arp as identificou como sendo quasares discrepantes: “objetos parecendo estrelas com um desvio para o vermelho muito maior do que a galáxia central” da qual eles foram criados (ARP, 2001, p. 27).

Analisando os posicionamentos teóricos abordados, entendemos que o embate paradigmático da Cosmologia moderna deve ser abarcado pela interpretação Kuhniana relativa à Revolução Científica, ou melhor, por sua discussão acerca da superação dos paradigmas dominantes em uma dada ciência, por um novo paradigma, convertendo desta forma, a ciência normal em ciência extraordinária. Este é o caso específico que se desenha com as conseqüências teóricas advindas da análise dos dados coletados por Arp em suas observações astronômicas. Com a presença de observações não previstas, a Teoria do Big Bang entra em crise paradigmática, que se constitui em “uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias” (KUHN, 1975, p. 101).

E, neste debate apresentado seguiremos igualmente o conceito de paradigma como é proposto por Thomas Kuhn:

Considero “paradigmas” as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, oferecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 1975, p. 13).

Portanto, a Teoria do Big Bang, desde que foi aceita pela comunidade científica como modelo explicativo dominante, deve ser entendida como a ciência normal que é. E assim, não pode prever novidades no campo dos fatos, pois não o fez até agora - sua única função tem sido, usando uma expressão própria de Kuhn, resolver “quebra-cabeças”.

A construção da Teoria do Big Bang, bem como da Teoria que lhe é rival, se desenrola em um contexto histórico bem definido, e não seria possível abordar o embate travado por ambas, negligenciando a historiografia da ciência ou mais especificamente as metodologias de pesquisa em História, tão necessárias aos historiadores quanto aos filósofos da ciência.

Enfim, em nossa pesquisa nos propomos a investigar o confronto entre as duas Teorias que edificam uma explicação para a origem do Universo, entendendo-as como paradigmas francamente opostos, ao mesmo tempo em que buscaremos analisar em uma perspectiva histórica não linear, o desenvolvimento das principais concepções teóricas que participaram da constituição de ambos os paradigmas cosmológicos, evitando assim perder de vista o cenário onde tal trama vem se desenrolando.

Referências

- ARP, Halton. **O universo vermelho: Desvios para o vermelho, cosmologia e ciência acadêmica.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. O nascimento da filosofia. In: **Introdução à história da filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002. pp. 15-52.
- HAWKING, Stephen W. **Uma breve história do tempo: Do big bang aos buracos negros.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1988.
- _____. **O universo numa casca de noz.** São Paulo: ARX, 2001.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1988.
- NEVES, Marcos César Danhoni. A questão controversa da cosmologia moderna: Hubble e o infinito. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física.** Florianópolis, v. 17, n. 2, pp.189-228, ago. 2000.
- SIMAAN, Arkan; FONTAINE, Joëlle. **A imagem do mundo: Dos babilônios a Newton.** São Paulo: Editora Schwarcz, 2003.

PESQUISAR OS “ESQUECIDOS” DO MUNDO ESCOLAR

Ricardo José Mezzomo, PG, Administração Geral, SOCIESC, ricardojmenator@gmail.com

Ao atuar como docente é possível perceber, entre outras coisas, como são permeados os discursos em ambientes educacionais pela supervalorização de casos nos quais os estudantes são considerados indisciplinados, com baixo rendimento escolar ou são desatentos. Isso pode ser verificado nas reuniões escolares, conselhos de classe ou nas conversas durante os intervalos dos professores.

Embora, muito possivelmente, não tenha sido investigada, a experiência sugere que estudantes com bom ou excelente rendimento escolar, assim como os que são considerados modelos de comportamento, raramente são objetos de conversas entre os professores. Outro indício da despreocupação com os “bons” alunos pode ser identificado na prioridade dada para a chamada dos pais à escola: quando chamados, dificilmente são os primeiros.

É como se existisse uma regra oculta segundo a qual é esperada a existência de alguns “bons” estudantes – que seriam os que assimilam a linguagem e os conteúdos escolares e conseguem dominá-la – e normal a existência dos que não conseguem. E, sobre esses últimos recaem a maioria das reflexões e produções acadêmicas voltadas à repetência, indisciplina, fracasso escolar, dentre outros temas.

Para exemplificar como são numerosos os estudos voltados para o fracasso escolar, ao comparar com o sucesso escolar, serão citados dois artigos. O primeiro deles, denominado ‘*O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*’ (ANGELUCCI et al., 2004), apresenta o estado da arte sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental em São Paulo. Nesse artigo, há uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil e o seu *corpus* é composto de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foram encontradas e categorizadas 71 obras, das quais treze foram analisadas em profundidade.

Em outro artigo, ‘*Em busca do sucesso escolar*’, Galvão (2007) focaliza o tratamento dado a este tema nos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Currículos sem Fronteiras (publicação que pretende um diálogo entre países de Língua Portuguesa), Educar em Revista (revista eletrônica da Universidade Federal do Paraná) e Educação e Pesquisa (revista da Faculdade de Educação da USP). Foram consultados todos os artigos publicados entre 2002 e 2005 nos periódicos acima citados. Dos 71 textos analisados, apenas cinco abordavam direta ou indiretamente o sucesso escolar.

Aparentemente, o que existe de supervalorização nos fatores vistos como negativos na trajetória escolar não ocorre com os estudantes que alcançam bom rendimento escolar. É pertinente deixar claro que não há a intenção de se desmerecer essas pesquisas. O que se defende aqui é que se dê a mesma intensidade reflexiva para o contexto daqueles com bom ou excelente rendimento escolar.

Com a inquietação acima em mente, nasceu a pesquisa intitulada ‘*A excelência escolar: um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado*’ (2008). Um dos objetivos dessa investigação foi compreender as relações entre o rendimento escolar elevado de um grupo de estudantes e o trabalho pedagógico realizado pelas suas famílias.

É importante afirmar que os estudantes em situação de sucesso escolar, isto é, com histórias escolares que caminham bem, não são frutos do acaso. O marco inicial dessas trajetórias não começa ao ingressar na educação formal e não depende só do chamado “empenho pessoal”. Antes de juntar-se ao universo escolar e no seu decorrer acontece um conjunto de situações e experiências, especialmente no contexto familiar, que permite incorporar hábitos, disposições, padrões de comportamento, valores e formas de proceder, entre outros.

Destarte, não há uma resposta pronta que permita atribuir maior ou menor importância a qualquer elemento de forma isolada. É possível observar invariantes, isto é, hábitos comuns às famílias estudadas que se mostraram decisivos na trajetória escolar dos herdeiros. Deve-se reforçar, no entanto, que tais práticas exercem influências desiguais em cada grupo familiar, resultado da menor ou maior mobilização dos agentes e da herança cultural familiar que distanciam ou aproximam os mundos escolar e familiar.

De modo global, foram reunidos alguns indicativos e estratégias educativas presentes nas famílias que auxiliam na compreensão do rendimento escolar elevado, a saber:

- A escola é legitimada dentro dos lares e a sua importância é constantemente exortada como essencial para uma vida tranquila no futuro. Além disso, existe uma relação de igualdade com a cultura escolar, diálogo com professores e a direção da escola. O conhecimento das regras do jogo escolar permite acompanhar, apoiar e fazer entender os trabalhos/tarefas escolares. A instrução formal dos pais estabelece no núcleo familiar um conjunto de referências culturais que servem de base lógica para a aprendizagem dos filhos;
- Os filhos foram criados em um ambiente onde a leitura e a escrita são privilegiadas e incentivadas: os livros, jornais e revistas ocupam um lugar especial na vida familiar. Ocorre a circularidade doméstica de um capital cultural valorizado pela escola e, é na escola onde são depositadas as esperanças de que a prole tenha condições de manter ou melhorar as condições materiais e simbólicas vividas;
- Encontram-se nas famílias situações favoráveis para os estudos onde, por exemplo, não faltaram recursos materiais necessários à atividade escolar; A marca indelével do acompanhamento materno na vida escolar da prole. A forte mobilização escolar materializada na figura da mãe - que pode ser expressa na renúncia do trabalho formal;
- Os esforços familiares para apreender de forma exitosa os conteúdos inculcados na escola; As famílias desenvolvem no ambiente doméstico uma cultura de exortações e admoestações voltadas ao êxito escolar e sobre elas não recai o julgamento da omissão parental; As modalidades de controle exercido no ambiente doméstico facilitam na adaptação e convivência escolar;

Os elementos que exercem efeitos sobre o fracasso ou sucesso escolar só têm sentido se tomados em uma relação de interdependência (LAHIRE, 1997). De certo modo, muito daquilo que os estudantes interiorizam na coexistência familiar, permite-lhes encarar as regras do jogo escolar com maior destreza: é no mundo familiar onde adquirem disposições, posturas e formas de proceder que possibilitam um conjunto de conhecimentos adequados às exigências escolares.

Referências

- ANGELUCCI, Carla; KALMUS, Jaqueline; PAPARELLI, Renata et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 1, Jan./Apr., 2004.
- GALVÃO, Maria Cristina. **Em busca do Sucesso escolar**. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8458.PDF?NrOcoSis=25014&CdLinPrg=pt>. Acesso em: 20 Out. 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- MEZZOMO, Ricardo José. **A excelência escolar: um estudo sobre estratégias educativas em famílias com filhos de rendimento escolar elevado**. 2008.122 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2008/329111_1_1.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2008.

O MAGISTÉRIO PAULINO E AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA HELENÍSTICA

Osmar Martins de Souza¹, PG, Ciências Sociais, Fecilcam, msouza.32@gmail.com

O magistério do apóstolo Paulo foi fundamental aos rumos do pensamento cristão, pensamento este que influenciou, de forma determinante, na formação religiosa e moral do Ocidente. O fato explica ser ele personagem fundamental nos primeiros momentos, em que o cristianismo buscava a sua identidade em face da tradição judaica, em particular no que se refere à religião (judaísmo). Acrescente-se a isto ser Paulo o grande responsável pelo caráter universalista que a doutrina cristã adquiriu, ao romper o particularismo dos primeiros apóstolos e ao levar o cristianismo para os lugares mais distantes.

Nesse sentido, pode-se dizer que foi por meio do magistério de Paulo que o cristianismo se firmou perante as outras tradições. Nesse processo, era preciso conquistar fiéis, e para tal, o apóstolo acabou fazendo concessões que desagradavam aos discípulos de Jesus. Mas, provavelmente, respaldado pela sua formação judaico-pagã, compreendeu que a doutrinação cristã, na forma como propunham os primeiros discípulos, não poderia obter sucesso no mundo pagão (VASCONCELOS, 2003, p. 56).

Desse modo, pode-se imaginar quão significativo foi o magistério de Paulo de Tarso nos primeiros momentos em que o cristianismo se defrontou com a cultura greco-romana, porquanto o apóstolo, estabelecendo um diálogo tolerante, soube ensinar os princípios fundamentais pregados por Jesus com uma postura relativamente aberta aos costumes de outras culturas. Em razão disso, Paulo de Tarso é considerado o precursor de uma nova etapa na história de formação do pensamento cristão.

Este encaminhamento inovador de Paulo pode ser entendido na sua condição de conhecedor da cultura e da filosofia helenística. Provavelmente, ele lançou mão das riquezas que oferecia o melhor da tradição helenística para compor o seu discurso evangelizador, tendo em vista modelar o comportamento do cristão para transformar o mundo que considerava corrompido, o que, contraditoriamente, não dispensou a sua crítica à sabedoria pagã.

Quanto a nós, não recebemos o espírito do mundo, mas o Espírito que vem de Deus, a fim de que conheçamos os dons da graça de Deus. Desses dons não falamos segundo a linguagem ensinada pela sabedoria humana, mas segundo aquela que o Espírito ensina, exprimindo realidades espirituais em termos espirituais (BÍBLIA, N. T. 1Coríntios, 2: 12-13).

Apesar desse embate, que revela um abismo profundo entre essas duas posições, fica evidente que Paulo, como outros judeus helenizados, utilizou-se da sabedoria pagã para afirmar o seu discurso ou mesmo para negar a sabedoria pagã. Mesmo reconhecendo que suas argumentações se davam em zonas diversas, é difícil não aceitar que o cristianismo primitivo se tenha estruturado independente das influências do pensamento helenístico. Essa influência pode-se apreender no relato nos Atos dos Apóstolos, quando o autor deste livro relatou a visita de Paulo ao Areópago, na sua ida a Atenas. Neste trecho, o livro relata que o apóstolo se defrontou com um público de filósofos estoicos e epicuristas e discorreu acerca de um Deus desconhecido.

De pé, então, no meio do Areópago, Paulo falou: “Cidadãos atenienses! Vejo que, sob todos os aspectos, sois os mais religiosos dos homens. Pois, percorrendo a vossa cidade e observando os vossos monumentos sagrados,

encontrei até um altar com a inscrição: “ao Deus desconhecido”. Ora bem, o que adorais sem conhecer, isto venho eu anunciar-vos. O Deus que fez o mundo e tudo o que existe, senhor do céu e da terra, não habita em templos feitos por mãos humanas. Também não é servido por mãos humanas, como se precisasse de alguma coisa, ele que a todos dá vida, respiração e tudo mais [...] pois nele vivemos, nos movemos e existimos, como alguns dos vossos, aliás, já disseram: ‘porque somos também de sua raça’. Ora, se somos de raça divina, não podemos pensar que a divindade seja semelhante ao ouro, à prata, ou à pedra, uma escultura da arte e engenho humanos. Por isso, não levando em conta os tempos da ignorância, Deus agora notifica aos homens que todos e em toda parte se arrependam, porque ele fixou um dia no qual julgará o mundo com justiça (BÍBLIA, N. T. Atos dos Apóstolos, 17: 17 -31).

Isto posto, a impressão geral que deriva desse discurso desenvolvido por Paulo é que apresentou a “Boa Nova” não como uma ruptura, mas como um complemento e um acabamento do pensamento helenístico. Os temas tratados, em grande parte, são comuns ao pensamento filosófico da época: que o Deus verdadeiro, que dá a todos vida e alento, não mora nos templos feitos pela mão humana, mas o único templo digno dele é o universo, que Ele é destituído de toda necessidade e, de uma certa maneira, incognoscível e, no entanto, próximo de nós e acessível a quem se aplica a procurá-lo (PÉPIN, 1974, p.24).

Reinhold A. Ullmann, ao analisar esta passagem do livro dos Atos dos Apóstolos (17), comparou o esquema desse discurso com o discurso metafísico do filósofo estoíco Sêneca (Carta 90 e 95) e esquematizou os seguintes tópicos comuns:

- a) O domínio soberano e absoluto de Deus;
- b) Deus como ser transcendente, não-enclausurável em templos e não-circunscritível a imagens;
- c) Deus sumamente perfeito e absolutamente auto-suficiente;
- d) A religião tem por objetivo conhecer e buscar a Deus;
- e) Deus presente em cada pessoa (ULLMANN, 1996, p. 15).

Esta influência fica ainda mais clara na Carta aos Romanos, quando o próprio Apóstolo reconheceu a sua dívida em relação ao saber acumulado pela cultura pagã, pois de maneira geral esse saber foi importante para o processo de construção de seu pensamento. “Eu sou devedor aos gregos [...], aos sábios [...] assim (quanto de mim depende) estou pronto para anunciar o Evangelho [...]” (BÍBLIA, N. T. Romanos, 1: 17).

Esta frase revela um aspecto importante da formação do apóstolo, que em suas origens formativas viveu na fronteira de dois mundos, o judaico e o greco-helenístico. Uma análise comparativa das cartas que trazem o seu nome faz com que se vislumbre a matriz do roteiro formativo de Paulo. Foram todas escritas em grego (Koiné), um grego em nível médio. Esta constatação é reveladora, pois indica que o apóstolo se movimentava no mundo greco-helenístico e parece ter usado sua linguagem e as imagens de seu mundo urbanizado, com preferência aos termos filosóficos e aos da linguagem comercial e administrativa (FABRIS, 2003, p. 58).

Nesse sentido, é conveniente reconhecer que o pensamento de Paulo de Tarso manifesta uma certa proximidade com o pensamento que estava constituído na sociedade greco-romana. Nascido e educado em um ambiente urbano e pagão, seguramente deve ter recebido influência das escolas filosóficas de seu tempo, em particular do estoicismo e do epicurismo. Isso não significa que tenha freqüentado essas escolas, mas que sofreu influências por viver em um contexto cultural fortemente influenciado por elas. Ele, provavelmente, foi influenciado pela filosofia helenística e possivelmente usou-a na construção de sua argumentação, mas teve o cuidado de usá-la convenientemente. “Pablo se apropiou de La tradicion pastoral de La mayoría de los contemporáneos paganos, em su método de cuidado pastoral. ES AL mismo tiempo helenístico y Cristiano” (MALHERBE, apud SÁNCHEZ, 2000, p. 342).

Tendo-se em vista que Paulo foi um produto de uma vida e uma educação urbana; que suas cartas eram encaminhadas para os habitantes das cidades helenizadas; que tinha suas origens judias, mas em educação e cultura era impregnado da cultura helenística, - é fácil concluir que ele lançou mão dessa formação em seus escritos. Além disso, ele utilizou em seus escritos a língua grega, por isso é lícito pensar que conhecia as filosofias das escolas helenísticas. Mas a certificação dessa influência no pensamento paulino só é possível ser obtida nos seus escritos, suas cartas, que o Apóstolo dos Gentios escreveu às comunidades formadas no território pagão.

Nessas cartas, o apóstolo procurou apresentar as verdades do cristianismo aos pagãos, mas sob uma perspectiva diferente da apresentada pelos primeiros apóstolos de Jesus. Sendo assim, no seu discurso pode-se perceber um distanciamento das tradições judaicas e acentuadas aproximações com o pensamento de filósofos pagãos.

Em face disto, pode-se concluir que Paulo, respaldado na sua condição de estudioso da cultura e da filosofia grega em todas as suas ramificações, lançou mão do pensamento grego e das riquezas que oferecia o melhor da sua tradição para compor o seu discurso evangelizador (GILES, 2000), tendo em vista modelar o comportamento do cristão para transformar o mundo que considerava corrompido.

Notas

¹ Graduado em Filosofia, Mestre em Educação, Professor da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), do Ensino Médio da rede pública de ensino e membro do grupo de pesquisa: Transformações Sociais e Educação na Antiguidade e Medievalidade – UEM-Maringá. Email: msouza.32@gmail.com.

Referências

A BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2001.

FABRIS, Rinaldo. **Paulo:** apóstolo dos gentios. São Paulo: Paulinas, 2003.

GILES, Thomas Ransom. **Jerusalém e Atenas.** São Paulo: EPU, 2000.

PÉPIN, Jean. **Helenismo e cristianismo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

SÁNCHEZ, Javier Antolín. **Influencias éticas y sociopolíticas Del epicureísmo em El cristianismo primitivo.** Valladolid: Teses Del Doctorado, 2000.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **O estoicismo romano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

VASCONCELOS, Yuri. **O homem que inventou cristo.** São Paulo: abril, 2003 (Revista super interessante).

PASSAGEM DA ANTIGUIDADE PARA A IDADE MÉDIA: DEBATE HISTORIOGRÁFICO

Astor Weber, PG, História, Unimeo, astor@unimeo.com.br

Por muito tempo a historiografia procurou estabelecer balizas cronológicas para o início da Idade Média. Seguindo perspectivas particularistas, autores estabeleceram datas e fatos diferenciados para o início desse período. A proposta deste texto é apresentar algumas dessas perspectivas particularistas, que se referem à passagem da Antiguidade para a Idade Média, sem o intuito de determinar em qual delas devemos nos referenciar para o estudo do medievo.

As perspectivas que serão mencionadas referem-se aos textos: *Confissões* de Santo Agostinho, *O fim do mundo antigo: e o princípio da Idade Média* de Ferdinand Lot, *História econômica e social da Idade Média e, Maomé Carlos Magno* de Henri Pirenne, *Origens da Idade Média* de William Carol Bark, *Passagem da antiguidade ao feudalismo* de Perry Anderson, *A civilização do Ocidente medieval* de Jacques Le Goff. Penso que o historiador deva tentar entender a Idade Média com os olhos dela própria, portanto compreender e não julgar o passado. Logo, o único referencial possível para se ver a Idade Média, é a própria Idade Média.

Santo Agostinho, por meio da perspectiva teológica, afirma que haverá um novo tempo de luz após a queda do Império Romano sob o comando do cristianismo, e quem promoverá essa ruptura será Deus, pois a história é comandada pela vontade divina. Esse tempo será linear, mas não ao infinito, pois há um tempo escatológico que só Deus conhece. Na obra *Cidade de Deus*, Santo Agostinho deixa essa ruptura ficar clara quando ele procura inocentar o cristianismo da responsabilidade pela destruição do Império Romano, após o saque de Roma por Alarico em 410. Na verdade, para ele não era um desastre, era apenas a mão de Deus castigando os homens da cidade terrena pelos seus pecados e anunciando o triunfo do cristianismo.

Para Agostinho a história é comandada pela vontade de Deus, portanto a Queda do Império Romano em 476, deu-se em função dos pecados cometidos pelos seus cidadãos. Estava chegando um novo “tempo de luz”, sob o comando do cristianismo.

Já Ferdinand Lot propõe o início de uma mentalidade nova a partir do século V. A ruptura teria sido promovida por três elementos principais: o Islã, o papado e a vassalagem. Esses elementos mencionados por Lot, vieram a resultar numa completa transformação da psicologia humana, numa mentalidade autenticamente nova. Há como que uma ruptura de continuidade psicológica. No entanto, enfatiza que as invasões germânicas tornaram-se um verdadeiro desastre para a história da humanidade. Estabelecendo uma ruptura entre o homem da antiguidade e o homem dos novos tempos, muito diferente da perspectiva teológica apresentada por Santo Agostinho.

Henri Pirenne em um estudo clássico sobre o estudo da passagem da Antiguidade para a Idade Média difere das perspectivas apresentadas por Santo Agostinho e Lot, no qual, afirma que a ruptura foi econômica e ocasionada pela tomada do mar mediterrâneo pelos islâmicos no século VII. Somente com a expansão islâmica que o mar mediterrâneo teria conhecido uma situação completamente nova e, a partir daí, originado uma nova ordem econômica que estabeleceria o início da Idade Média. Para ele, o comércio pelo *mare nostrum* é o que sustentava o poder imperial de Roma, portanto, as invasões dos bárbaros vindos da Germânia não teriam feito os estragos que se imaginava. Os germanos não alteraram a religião existente no Império Romano. Não tinham nada de mais poderoso, no terreno da fé, para opor ao cristianismo. Nem as suas leis, nem as suas instituições, eram melhores ou mais adequadas do que as do Império Romano. Até a língua latina de Roma, os chefes germanos mais instruídos trataram de cultivar, mantendo o idioma como a escrita culta e fala diplomática. Portanto, os germanos romanizaram-se e, ao mesmo tempo, cristianizaram-se. As invasões germânicas não puseram fim à unidade mediterrânea do mundo antigo nem fizeram dano à cultura romana no seu essencial.

Porém, Willian Carol Bark descarta que a passagem da antiguidade para a Idade Média tenha sido provocada pela tomada do mar mediterrâneo pelos Árabes a partir do século VII. Bark afirma que não houve uma ruptura do mundo antigo para o medievo. Por meio de três argumentos principais: a ascensão do cristianismo no século IV, a crise interna do Império Romano e as invasões germânicas que já vinham ocorrendo desde o século III provocaram uma espécie de transição, mas de transição no sentido estrito e adequado. Um período caracterizado por modificações excepcionalmente rápidas e significativas, e assinalando a passagem decisiva de um estágio para o outro. Para ele, foi uma fusão e não uma interrupção abrupta ou um fluxo intempestivo.

Segundo Bark foram muitas datas sugeridas para a passagem da antiguidade para a Idade Média, por isso não se deve procurar uma data exata e nem rejeitar as sugeridas, pois foram muitos fatores que provocaram essa transição. Ele afirma que seu método é antes seletivo e analítico do que amplo e narrativo, baseando-se na perspectiva inglesa plural, na qual, pode-se concluir que houve não uma Idade Média, mas várias Idades Médias.

Perry Anderson utilizou-se do materialismo histórico para a análise da passagem da Antiguidade para a Idade Média, pois somente desta forma, poderia contrapor os argumentos de Leopold Von Ranke, Hegel, Marc Bloch e Georges Duby que analisam a História do Ocidente e do Oriente Europeu como se fossem divergentes. Para Anderson, com o uso da perspectiva do materialismo histórico, é possível perceber que as histórias dessas regiões são convergentes. Anderson relacionou o início da Idade Média com a Idade das Trevas em consequência das invasões dos povos germânicos e ascensão do cristianismo.

Segundo Anderson ainda não foi dada à verdadeira importância a gênese do feudalismo. Para isso, recorre a Edward Gibbon, que acredita que o fim da Antiguidade e a queda de Roma foram uma revolução que será sempre lembrada, e que ainda é sentida pelas nações da Terra. Em oposição ao caráter “cumulativo” do advento do capitalismo, a gênese do feudalismo na Europa derivou de um colapso “catastrófico” e convergente de dois modos de produção distintos e anteriores, e a recombinação de seus elementos desintegrados liberaram a adequada síntese feudal, que, portanto, sempre manteve um caráter híbrido. Os predecessores do modo feudal de produção foram naturalmente o modo de produção escravo em decomposição, sobre cujos fundamentos todo o enorme edifício do Império Romano fora construído outrora, e os primitivos modos de produção distendidos e deformados dos invasores germânicos, que sobreviveram em suas novas pátrias, depois das conquistas bárbaras. Esses dois mundos radicalmente distintos haviam passado por uma lenta desintegração e uma sutil interpenetração nos últimos séculos da Antiguidade.

Para Jacques Le Goff o Ocidente medieval nasceu sobre as ruínas do mundo romano, podendo-se encontrar na crise do mundo romano do século III o início da profunda perturbação que sairá o Ocidente medieval. É legítimo considerar as invasões bárbaras do século V como o acontecimento que precipita as transformações, que lhes dá um aspecto catastrófico e que lhes modifica profundamente a aparência. Ora ao ritmo de lentas infiltrações e de avanços menos pacíficos, ora ao ritmo de bruscas arremetidas acompanhadas de lutas e morticínios. A invasão dos bárbaros modificou profundamente, entre os séculos V e o fim do século VII, o mapa político do Ocidente que estava sob a autoridade nominal do imperador bizantino. Le Goff afirma que durante os quatro séculos que mediarão entre a morte de Teodósio (395) e a coroação de Carlos Magno (800), nascera no ocidente um mundo novo, lentamente surgido da fusão romano com o mundo bárbaro. Portanto, para ele, este mundo medieval resulta do encontro e da fusão de dois mundos que iam evoluindo um para o outro, de uma convergência das estruturas romanas e as estruturas bárbaras em transformação.

Le Goff afirma que os historiadores devam pensar que a passagem da Antiguidade para a Idade Média foi o resultado de uma longa evolução positiva, mesmo que tenha sido marcada por episódios violentos e espetaculares. É para sublinhar esta mudança de concepção que, para designar o período que se estende do século IV ao VIII, emprega-se de preferência o termo *Antiguidade Tardia*. Ela me parece mais bem adaptada à maneira como a história “evolui” em geral, sendo as revoluções pouco numerosas e às vezes ilusórias.

Portanto, o que propõem Georges Lefèbvre parece-me adequado supor para refletir sobre estas várias perspectivas particularistas da História: somente podemos propor novas explicações para os fenômenos históricos se conhecermos a historiografia, pois muito embora a escrita da História dependa da exploração de novas fontes ou da leitura de fontes já conhecidas sob uma ótica renovada, ela não depende menos do diálogo com todo um repertório de interpretações pré-existentes.

Referências

- ANDERSON, Perry. **Passagem da antiguidade ao feudalismo**. 5ª reimp. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BARK, Willian Carol. **Origens da Idade Média**. 4ª ed. São Paulo: Zahar, 1986.
- GIBBON, E. **Declínio e queda do Império Romano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LEFÈBVRE, G. **O nascimento da moderna historiografia**. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- LE GOFF, Jacques. **A civilização do Ocidente medieval**. Vol. I Lisboa: Estampa, 1983.
- LE GOFF, Jacques. **As raízes medievais da Europa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- LOT, Ferdinand. **O fim do mundo antigo: e o princípio da Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.
- PIRENNE, Henri. **História econômica e social da Idade Média**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1965.

PENSANDO A MEMÓRIA ATRAVÉS DE FONTES HISTÓRICAS – O TRABALHO COM OS PROCESSOS CÍVEIS DE CAMPO MOURÃO

Ginessa Corrêa Lemos, IC-Fecilcam/Fundação Araucária, Turismo e Meio Ambiente, Fecilcam,
ginessacl@gmail.com

Frank Antonio Mezzomo (OR), Fecilcam, frankmezzomo@gmail.com

Fábio André Hahn (CO-OR), Fecilcam, fabioandreh@bol.com.br

Introdução

Através de um convênio firmado entre a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam) e o Fórum da Comarca de Campo Mourão, a instituição passou a ser responsável pela guarda e conservação dos autos da vara cível. Tomado conhecimento de tal convênio e do estado de conservação em que se encontravam os documentos, é que se teve a motivação para a presente pesquisa.

O estudo está vinculado ao grupo de pesquisa “*Cultura e relações de Poder*” na linha “*Estudos e organização de acervos documentais*” cujo principal objetivo é o levantamento das informações contidas nos autos e organização e publicação dessas informações em catálogos e meio digital. Para tanto, vale ressaltar que os documentos passarão por uma primeira etapa onde serão devidamente higienizados para que possam ser manuseados evitando danos devido à fragilidade física do documento. Para o desenvolvimento dessa primeira etapa, foram criados outros projetos também vinculados grupo pesquisa¹.

Os documentos em pauta apresentam valor histórico inquestionável para o município e para a região Centro Ocidental do Paraná. Sua exploração permite a obtenção de informações valiosas e ainda a ampliação do debate em torno da preservação da memória e do patrimônio histórico.

Materiais e Métodos

A renovação metodológica da ciência histórica implicou numa ampliação da concepção de documento em direção a uma história que investigue todas as dimensões do social. Para esta pesquisa serão utilizados os autos da vara civil como fonte primária. Através de um levantamento prévio foram levantados para serem catalogados inicialmente cerca de 200 processos que datam da década de 1960 foram escolhidos devido ao seu estado de conservação e necessidade imediata de tratamento. Os processos civis, após o processo de higienização, serão lidos e as informações retiradas e descritas em fichas desenvolvidas especialmente para esse estudo.

O segundo passo é a transferência dessas informações em meio digital. Para essa etapa será necessário um computador com software específico para criação de um banco de dados, que está em desenvolvimento.

Após retirar e organizar estas informações contida nos autos, estuda-se a possibilidade de confeccionar catálogos que permitirão a divulgação e o fácil acesso as informações contidas nos processos evitando seu manuseio e conseqüente deterioração do material. Para todo o processo será necessária a utilização de um espaço físico já disponível na instituição onde existe a possibilidade de consolidar um centro de documentação com espaço apoio técnico adequados.

Resultados e Discussão

A pesquisa ainda em sua fase inicial não apresenta resultados finais. Dentre os resultados esperados está o levantamento das informações contidas nos processos dos primeiros anos da década de 1960, organização dessas informações e disponibilização em banco de dados. Alguns objetivos já foram alcançados, que são de fundamental importância para que se obtenha resultados futuros. Dentre eles pode-se citar um curso de capacitação para a catalogação dos autos realizado com o Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa (NDP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)². A concessão e adequação do espaço físico necessário ao desenvolvimento das atividades de higienização e organização dos processos onde já foram organizados os processo o que permitiu um levantamento preliminar do número de autos a serem catalogados.

No tocante a discussão proposta, vale dizer que a concepção de história presente, trás à baila a preocupação com a democratização dos sujeitos históricos e, para tanto, a exploração dos autos judiciais oferecem uma possibilidade de entendimento das relações de poder presente nas classes sociais “no momento em que os atos se transformam em autos, os fatos em versões, o concreto perde quase toda a sua importância e o debate se dá entre os atores jurídicos, cada um deles usando a parte do ‘real’ que melhor reforce o seu ponto de vista” (CORRÊA, 1983, p. 40).

Sobre a preservação da memória e do patrimônio histórico, é necessário promover a mudança no entendimento acerca da noção de documento e incentivar a ampliação do debate sobre as iniciativas de

preservação a fim de fomentar um espaço adequado para discussões sobre o valor histórico da região Centro Ocidental do Paraná.

Conclusões

A preservação do patrimônio histórico é assegurada pela Constituição Federal de 1988³, bem como por outras leis, por exemplo, a do Estado do Paraná, Lei Estadual, nº 1211, de 16 de agosto de 1953⁴. Mesmo representando uma grande conquista, a existência da lei não é garantia de defesa do patrimônio histórico cultural.

A falta de cuidados adequados e até mesmo de interesse pela preservação dos bens que compõe esse tipo de patrimônio é visível na sociedade contemporânea, e esperar pelos órgãos responsáveis pela preservação do Patrimônio e não se sensibilizar com os descasos, não deixa de denotar uma postura de concordância, senão conivência, com este descaso pela preservação (CHAUÍ, 1992, p.38). Sendo a Universidade o ambiente do saber, onde se gera e produz o conhecimento, também cabe a ela o papel de fomentar o debate em torno das questões levantadas.

Dessa forma iniciativas locais, são de grande valor e podem ser tomadas visando cumprir com o papel designado a universidade. É nesse sentido que o presente estudo busca em um convênio entre a Fecilcam e o Fórum da Comarca, a oportunidade de trazer a tona o debate a cerca da preservação da memória e do Patrimônio Histórico Cultural.

A iniciativa deste estudo motivou a criação de um grupo de pesquisa envolvendo professores, acadêmicos desta instituição e alunos do ensino médio em Projetos de Iniciação Científica Júnior que, conveniados com a Fundação Araucária, encetam ações conjuntas. É parte destas iniciativas a adequação de espaço físico onde os trabalhos estão sendo realizados e que futuramente pode vir a ser um centro de documentação. O estudo dos autos a partir da preocupação com a democratização dos sujeitos históricos permite o entendimento das relações de poder presentes nas classes sociais.

O “documento resulta do esforço das sociedades históricas de impor ao futuro - voluntariamente ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1992, p. 548). Seguindo a concepção atual de documento, onde é entendido como uma elaboração das sociedades históricas, vestígio das escolhas e sinal do poder de segmentos destas sociedades sobre a perpetuação da memória coletiva os processos jurídicos são documento de valor histórico incontestável que permitem a obtenção de informações sob diferentes versões que podem contribuir de maneira significativa a pesquisas diversas.

Notas

¹ Estes projetos, sob a responsabilidade dos professores Fábio Hahn e Frank Mezzomo, envolvem três alunos do Ensino Médio dedicados ao manuseio e tratamento técnico dos autos do fórum da Comarca de Campo Mourão. Existem ainda mais quatro projetos de iniciação científica que seguem com o mesmo tema.

² Oficina de catalogação de autos, oferecido pelo Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

³“É dever do poder público, com a colaboração da comunidade, promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários e de outras formas de acautelamento e preservação” (Constituição da República Federativa do Brasil: 1988 art. 16, parágrafo 1).

⁴ Constitui o Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Estado do Paraná o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no Estado e cuja conservação seja de interesse público, que por vinculação a fatos memoráveis da história do Paraná, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico, assim como os monumentos naturais, os sítios e paisagens que importa conservar e proteger pela feição notável com que tenham sido dotados pela natureza ou agenciados pela indústria humana (Lei Estadual, nº 1211, de 16 de agosto de 1953).

Referências

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Senado Federal, Centro Gráfico, 1988

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, Cultura Política e Patrimônio Histórico. In. CUNHA, Maria C.P. (org.) **O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/Departamento do Patrimônio Histórico. São Paulo, 1992

CORRÊA, Mariza. **Morte em família**: representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Graal, 1983

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2ª ed., São Paulo: Unicamp, 1992

Lei Estadual nº 1.211/53. Patrimônio Histórico, Artístico e Natural do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=5>. Acesso em: 22 jul 2008.

O PENSAMENTO INDUSTRIALISTA DE JOSÉ DA SILVA LISBOA (VISCONDE DE CAIRU)

Suelem Halim Nardo de Carvalho, PG, História, UEM, suelemhalem@yahoo.com.br

Nosso trabalho objetivou analisar o pensamento industrialista de José da Silva Lisboa (Visconde de Cairu), importante estudioso brasileiro do início do século XIX. A relevância do estudo desse autor se dá pela forma pioneira como Cairu introduziu em nosso país a Economia Política Clássica de Adam Smith, passando a ser considerado, dessa forma, como o primeiro economista brasileiro. Para a análise do pensamento industrialista de Cairu, tomamos como fonte duas de suas obras que mais versaram sobre o referido tema: **Observações sobre o comércio franco no Brasil** (1808-1809) e **Observações sobre a franqueza da indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil** (1810).

Cairu foi sem dúvidas um personagem bastante ativo na história política do Brasil. Sua importância para a política econômica brasileira é inegável, pois, além de ter atuado como conselheiro de Dom João VI, fundamentou nos princípios da Economia Política Clássica, de Adam Smith, uma teoria liberal para a industrialização do Brasil. Podemos dizer que a obra de Cairu estava sintonizada com os princípios contidos em **A Riqueza das Nações**, de Adam Smith, publicada em 1776, e que buscava aplicar semelhantes paradigmas econômicos à economia brasileira.

Sendo um adepto convicto do princípio livre cambista “deixe fazer, deixe passar”, Cairu acreditou que o desenvolvimento da indústria no Brasil necessitava, obrigatoriamente, do respaldo de uma política liberal que valorizasse a concorrência e a liberdade incondicional dentro da nação. A visão de interdependência dos povos, de dinâmica comercial como mola impulsora do desenvolvimento econômico da nação, foi a tônica do trabalho de Cairu. Ao contrário da visão mercantilista, que até quase final do século XVIII reinou absoluta, a posição de Cairu (herdada de Smith) era de legitimação do livre comércio mundial e valorização da uma política imparcial livre de monopólios e privilégios exclusivos.

Para Cairu, o sistema que defendia a idéia de que um país deveria exportar o máximo de seus produtos e importar o mínimo de mercadorias estrangeiras como forma de desenvolver sua economia e estabelecer independência de outros países, esquecia de considerar que se uma nação barrava a entrada de produtos estrangeiros em seu território, logo seus produtos também seriam barrados nos países que fossem atingidos por tal medida restritiva. Nesse sentido, existia necessariamente a recíproca dependência dos povos, onde nenhuma nação poderia ter e fabricar tudo sozinha. Só através do comércio livre é que um país teria acesso aos mais diversos tipos de mercadorias. E a nação mais rica, na visão de Cairu, era aquela que se beneficiava com os mais diversos tipos de produtos da natureza e artes de todos os lugares da terra, e não aquela que limitava o poder de consumo de sua população – obrigando-a a comprar produtos mais caros - ou que acumulava desnecessariamente metais preciosos.

Foi defendendo exatamente esses princípios liberais, que Cairu pensou a questão da industrialização nacional, pois, segundo esse autor, faltava ainda ao Brasil, no início do século XIX, condições essenciais para a instalação e desenvolvimento de indústrias manufatureiras. Nesse sentido, acreditava ser uma ilusão pretenderem a implantação de fábricas no Brasil do dia para a noite e ainda almejarem competir com a indústria de grande tradição da Europa.

Para Cairu, o processo de industrialização se dava de forma gradativa. Por essa razão, acreditava que a introdução prematura da indústria superior no país, por meio da proibição das manufaturas estrangeiras, traria grandes prejuízos para toda nação, pois o Brasil perderia de exportar seu excedente agrícola para os países estrangeiros e obrigaria seus consumidores a comprarem produtos de qualidades inferiores e mais caros, por não estar preparado ainda para a produção de mercadorias de alta qualidade e de bom preço. Mas, a pior consequência dessa política de restrições comerciais no país seria a perda das contribuições do aprimoramento técnico que os produtos desenvolvidos por nações mais prósperas ofertavam, além, evidentemente, da paralisação do aperfeiçoamento das nossas fábricas por falta de estímulo, ou seja, a falta de concorrência que adviria com essa medida.

De acordo com o pensamento do autor, o Brasil, no início do século XIX, não estava preparado ainda para a introdução das manufaturas refinadas e de luxo que existiam na Europa, de modo que as fábricas que mais convinham ao Brasil, naquele período, eram aquelas que estavam mais próximas da agricultura, comércio, navegação, etc. Cairu acreditava que somente através da liberdade comercial, que representava a força estimuladora para a implantação e desenvolvimento de fábricas, é que poderíamos esperar que algum dia nossa indústria manufatureira atingisse um nível elevado de aperfeiçoamento.

Ao afirmar que era precipitado implantar fábricas no Brasil naquele momento, Cairu usou como argumento primeiro o fato de existirem ainda no país uma abundante quantidade de terras férteis. Para Cairu, havia, no Brasil, muita indústria e riqueza ainda para serem desenvolvidas antes de terem as artes e manufaturas superiores, que eram naturais da Europa. Entendia que enquanto existissem no país muitas e férteis terras, nenhuma indústria poderia ser tão lucrativa como a agricultura, mineração, transporte e comércio. De acordo com a lógica de Smith, a qual Cairu foi adepto, essa situação se dava justamente porque o cultivo da terra era o

setor da indústria que necessitava de investimentos mais baixos. Portanto, enquanto existisse essa abundância de terras no Brasil, aliada à falta de população excedente - e conseqüente carência de mão-de-obra - a implantação de indústria manufatureira não seria viável.

Para o autor, as duas piores escolhas de um governo em se tratando de introdução de fábricas em uma nação eram: não conceder plena liberdade à indústria para estabelecimento das mais diversas manufaturas e introduzir essas fábricas por meio de privilégios e monopólios. Assim, se houvesse a máxima liberdade dentro do Brasil, se fosse excluído de nosso território todo e qualquer tipo de privilégios exclusivos, a indústria que conquistaríamos seria aquela natural, que surgiria por sua própria força e capacidade de forma gradual, sem ajuda do governo e sem artifícios odiosos. De acordo com o autor, não existia indústria mais sólida e produtiva que aquelas que se desenvolviam de forma natural e gradativa, pela divisão do trabalho.

Cairu defendia a importância de uma indústria sólida, que fosse capaz de se desenvolver e prosperar sem os monopólios distribuídos pelo governo. Ele sabia também que uma região, estando ainda em um estágio inicial de civilização, que ainda sofria com a falta de mão-de-obra e reservas de capitais, não poderia abarcar um nível de indústria semelhante ao das nações européias, célebres pela sua perícia e antiguidade. Desse modo, podemos afirmar que Cairu era objetivo frente às condições políticas, econômicas e sociais de nosso país e que naquele momento estava baseando seus argumentos nas circunstâncias reais do Brasil do início do século XIX.

Cairu não tinha dúvidas de que as fábricas e manufaturas introduzidas de forma natural e gradativamente, eram aquelas que se desenvolviam de maneira mais sólida e adequada. Ele entendia que com a agricultura e o comércio bem desenvolvidos poderíamos ter, no seu devido tempo, muitas fábricas sem desviar capitais das direções mais úteis à nossa economia. Cairu afirmava que naquele momento era mais vantajoso para o Brasil continuar com sua indústria agrícola que forçar a criação de manufaturas. O país deveria se voltar para o setor econômico no qual tinha naturais vantagens e não tentar forçar a introdução de certo ramo industrial que não lhe era propício no início do século XIX. Lembrava que nosso país ainda não havia desenvolvido as condições necessárias para o surgimento dessas indústrias mais avançadas, portanto seria tolice querermos implantar estas fábricas repentinamente e, ainda, pretendermos competir com nações de grande tradição e opulência industrial.

Referências

- AGUIAR, Pinto de . **A Abertura dos Portos no Brasil: Cairu e os ingleses**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1960
- ARMITAGE, João. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.
- LISBOA, José da Silva**. Estudos do Bem Comum e Economia Política. **Rio de Janeiro: IPEA/INPS, 1975**.
- LISBOA, José da Silva. **Observações sobre a franqueza da indústria e estabelecimento de fábricas no Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1999.
- LISBOA, José da Silva. **Observações sobre o comércio franco no Brasil**. IN:ROCHA, Antônio Penalves (org.) José da Silva Lisboa: Visconde de Cairu. São Paulo: editora 34, 2001.
- PAIM, Antônio**. Cairu e o liberalismo econômico. **Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968**.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- RICARDO, David. **Princípios de economia Política e Tributação**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

UMA DIDÁTICA MULTI/INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DE MELHORIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Cintia Berti Publio, PIC–UEM/CNPq, Pedagogia, UEM, cintiaberti@yahoo.com.br
Dr. João Luiz Gasparin (OR), UEM, gasparin01@brturbo.com.br

Introdução

Este trabalho tem como finalidade discutir alguns aspectos do multiculturalismo e suas implicações no ambiente escolar, no qual ainda predomina a reprodução monocultural da educação. Nesse contexto, é que se busca ressignificar a didática e fim de ressitua-la e retrabalhá-la no cotidiano escolar como processo de atender à diversidade cultural que compõem as salas de aula. Procura-se, desta forma, por de uma pesquisa bibliográfica, elaborar um conceito de didática que possa se tornar um instrumento teórico-prático eficiente no processo de ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento

O termo Multi/interculturalismo abrange as diversas formas de cultura existente no contexto atual. O debate que vem assegurando essa questão é contrário ao que já existiu nas diversas formas de manifestações,

como a igualdade para todos. Hoje, as diversas culturas buscam o reconhecimento e a valorização, pois vivenciam-se intensos debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, orientações sexuais, linguagens e outros determinantes presentes nas sociedades contemporâneas.

O que se propõem neste trabalho é o multi/interculturalismo que abrange o ambiente escolar. Segundo Tura (1.999), no contexto histórico brasileiro entre os anos de 1.920 a 1.960 as matrículas nas escolas cresceram em média 200%. Essas mudanças aconteceram devido ao campo econômico e à organização social do país. À medida que a escola tornou-se compulsória, básica e universal, a homogeneidade e a diversidade cultural, que se inserem nesse contexto de massa, tornaram-se uma linha de investigação, instigando a construção de teorias explicativas para questionar o fracasso e razões das dificuldades que certos alunos encontram em obter êxito escolar.

A cultura escolar brasileira passa a ser reprodutora da cultura ocidental, ou seja, transmite valores da classe que conhecemos como homens brancos, de classe média. Este estereótipo que é considerado como universal faz a escola transmitir seu conteúdo de forma padronizada, ritualística, formal e pouco dinâmica. E a diversidade presente em nossa sociedade, que faz parte do cotidiano escolar, acaba adquirindo esse tipo de valor.

O que Barreiros (2006) vem a ressaltar quanto a essa questão é a necessidade de superação da didática voltada ao “aluno padrão” e a importância de reinventar a didática escolar numa perspectiva multidimensional, diversificada e plural. Esse caminho visa superar a padronização típica presente na organização e na dinâmica pedagógica escolar e o seu caráter monocultural. Esta perspectiva coloca muitas questões a didática, de modo que tenha que retrabalhá-las e ressitua-las em um novo contexto, em uma nova realidade, tornando-se um desafio, um novo caminho para o percurso de uma nova didática, de uma escola que deve buscar novas tendências a ponto de atender todo o tipo de cultura.

O professor, tanto em sua formação inicial quando continuada, deverá trabalhar uma nova forma de didática, a fim de ampliar seu conhecimento para ensinar os alunos com métodos envolvendo toda a classe, independente de sua cultura; ensinar os alunos as diversas formas culturais que existem, principalmente as que estão presente na sala de aula e no ambiente escolar.

Não basta lutar contra as desigualdades sociais, no âmbito da instituição escolar. Essa discussão traz para a escola um constante desafio, que é discutir essa temática e defender a importância e a necessidade da escola entender, valorizar e trabalhar as relações entre educação e culturas, preparando os alunos para lidar com inúmeras e diversificadas tensões entre igualdade e diferença, no horizonte da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. A escola, em grande medida, pratica a exclusão social quando não atende igualmente a todos que nela ingressam. Atualmente, uma grande discussão gira em torno da inclusão de portadores de necessidades especiais, pois a escola deve trabalhar com o universo do aluno, praticar a sua inclusão dentro da sala de aula, respondendo aos desafios propostos para a convivência multicultural, não apenas para os portadores de necessidades especiais, mas também atender a todos os alunos independente de sua raça, cor, sexo e religião.

A didática trabalhada atualmente nas escolas não tem uma visão ampla nem valoriza a diversidade cultural que compõem a sala de aula; ela reproduz uma única cultura, transmitindo os mesmos valores, as mesmas linguagens. O currículo escolar possui um caráter homogêneo, no qual os docentes encontram dificuldade para promover um ensino que valorize a diversidade cultural dentro da sala de aula. Essa questão busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos. Na abordagem histórico-crítica, a didática questiona a finalidade dos conteúdos escolares. O que se propõem é o trabalho dos conteúdos escolares de forma contextualizada em todas as áreas de conhecimento humano, compreendendo os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social visando assim à participação ativa do aluno, com o professor articulando seu conhecimento empírico. Segundo Gasparin (2007, p. 6) “essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegie a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade e a divergência [...]”. A partir desta afirmação, o meio em que os alunos vivem, ou seja, a prática social geral, na qual todo o grupo se insere, torna-se uma proposta de didática valoriza o conhecimento que esses educandos possuem. Isto não significa que tudo que eles conhecem e vivem nesse meio seja verdade, cabendo ao professor ressaltar a importância que a teoria transmitida em sala de aula tem para o meio social que esses alunos se inserem. É um processo no qual a teoria e a prática fazem parte do cotidiano escolar e da vida extra-curricular. Desse modo, o professor trabalharia com a diversidade cultural, de tal maneira que os alunos aprenderiam diversas formas de cultura que compõem a sala de aula.

O ensino, a aprendizagem, a troca de informações, que permeiam a sala de aula, são o espaço garantido para o professor mediar o conhecimento sistematizado, a ponto de envolver o cotidiano e o meio social em que o aluno vive, “construindo significados, reforçando, questionando, construindo interesses sociais, formas de poder, de vivências que tem necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural”. (Candau, 2000, p.52).

Para o multiculturalismo fazer parte do cotidiano escolar, o professor deve trabalhar essa questão a ponto de atender todo o contexto que ali se insere, buscando sanar as dificuldades de muitos alunos, construindo um novo processo de ensino-aprendizagem. Atualmente é normal o índio frequentar as salas de

aula. Em função desse fato, irei explicitar uma forma de didática que o professor possa trabalhar com os alunos. O docente pode trabalhar com livros didáticos, ou com outros meios como produção de textos, a cultura, as tribos existentes, sua importância na história brasileira, e não esperar o dia do índio para trabalhar essa questão. O aluno que vem dessa origem pode contar à turma o convívio na aldeia com os pais, a história que narram sobre os seus avós e bisavós, o trabalho que realizam dentro da aldeia. O docente nesse papel deve sempre ressaltar a importância dessa cultura, tanto no papel histórico como na sociedade atual.

Considerações finais

Os estudos de grupos de trabalho sobre este tema assinalam que, ao longo do tempo, a diversidade cultural passou a ser um desafio no âmbito escolar, e, num segundo momento a forma pela qual as universidades, especificamente os cursos de licenciaturas, preparavam seus alunos para lidar com a diversidade cultural. O eixo norteador desses trabalhos era a busca pela resposta de como a perspectiva multicultural está sendo incorporada pelo campo da didática, na visão de professores, pesquisadores e estudiosos do campo.

O multiculturalismo é um tema que está “na moda”, não só no ambiente escolar, mas na sociedade como um todo, porém até o presente momento há poucos estudos existentes nessa área. Ainda é, pela sua dimensão, um grande desafio a ser vencido. Este desafio expressa-se nas diretrizes curriculares que são impostas de forma homogênea, mantendo uma didática monocultural. Finaliza-se esta discussão, não como uma solução para os problemas, mas com propostas de estudos nesse campo, pois cabe a cada docente construir seu discurso, sua narrativa, seu cotidiano, para buscar seus próprios caminhos em educação multicultural, construindo um novo processo de ensino-aprendizagem, uma nova didática para uma nova cidadania, levando em conta a origem cultural dos alunos, considerando a relevância da temática e a importância de implementação na escola de uma didática multi/intercultural.

Referências

- BARREIROS, Claudia Hernandez. **Da didática fundamental à didática intercultural: percursos de uma pesquisadora do campo.** CANDAU, Vera Maria (orgs). Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Ed.: 7letras, (Ed.) São Paulo, 2006; 19-29.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Ed.: Autores associados, (Ed.) São Paulo. 4. Ed., 2007.
- TURA, Maria de Lourdes. Escola, homogeneidade e diversidade cultural. GONÇALVES, M. A. R. Educação e Cultura: pensando em cidadania. Ed.: Quartet, (Ed.) Rio de Janeiro, 1999; 89-111.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação escolar. CANDAU, Vera Maria (org). **Reinventar a escola.** Ed.: Vozes, (Ed)Rio de Janeiro, 2.000; 47-60.

COMPREENDENDO AS REPRESENTAÇÕES DE MULTICULTURALISMO ENTRE ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Gilmar Alves Montagnoli, IC-UEM, Pedagogia, UEM, gil_montagnoli@hotmail.com
Dr^a. Geiva Carolina Calsa (OR), UEM, gccalsa@uem.br

Introdução

Atualmente tem-se assistido com intensidade cada vez mais crescente a debates em torno da necessidade de reconhecimento das múltiplas etnias, culturas, orientações sexuais e linguagens, entre outros determinantes presentes nas sociedades contemporâneas.

Acontecimentos de ordem mundial têm evidenciado tensões entre movimentos de globalização e aqueles de afirmação de valores étnicos, religiosos e culturais marginalizados do poder econômico, social e cultural. Conferências mundiais têm denunciado as políticas neoliberais que concentram poderes econômicos e sociais e provocam a exclusão cada vez maior de segmentos culturais plurais. Ao mesmo tempo, a radicalização de grupos étnicos e culturais marginalizados economicamente tem ocasionado diversos conflitos armados de proporções gigantescas. Exemplo disso são os recentes atentados terroristas no Oriente Médio e nos Estados Unidos, resultando em ondas de anti-islamismo evidenciadas no mundo todo.

Nesse sentido, discutir o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados é uma tarefa que adquire grande necessidade. O multiculturalismo, compreendido como um movimento teórico e político que busca respostas para os referidos desafios da pluralidade nos campos do saber, tem ganhado força no campo educacional em meio a essas tensões. Porém, apesar do discurso que o envolve, observamos que na prática escolar ele parece não estar muito presente e, se presente, de forma considerada distorcida por alguns autores.

Conforme comentou Ana Canen¹, “pensar em um cotidiano alternativo, que valorize a pluralidade cultural e contribua para a formação da cidadania multicultural passa a se impor” (CANEN, 2002, p. 176).

Partindo desse pressuposto, buscamos verificar quais as representações sobre o multiculturalismo de acadêmicos de algumas licenciaturas, tendo em vista a necessidade de transmitir os referidos conceitos ao futuro educador, independente da área de atuação.

Segundo Canen, a questão do múltiplo, do plural, do diverso, bem como as discriminações e preconceitos a ela associados, passam a exigir respostas, no caso da educação, que preparem futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais desiguais.

O multiculturalismo vem em “busca de respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação” (CANEN, 2002, p.178). No campo do currículo, ele busca verificar em que medida o discurso dominante constrói imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes.

Nas políticas educacionais essas tendências manifestam-se em esforços como a inclusão de Pluralidade Cultural como um tema transversal, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, a análise desses discursos curriculares indica a presença de contradições e formas diversas de compreensão e de apropriação do multiculturalismo.

Nesse sentido, Canen (2002) realiza uma análise dos “sentidos e dilemas” que cercam esse conceito, a fim de que suas práticas não acabem por perpetuar a construção das diferenças e dos preconceitos que tanto desejam combater. Para tanto, ela aponta alguns dos “perigos” do multiculturalismo: *Multiculturalismo “reparador”*; *Folclorismo*; *Reduccionismo identitário*; *Guetização cultural*. Essas manifestações são apresentadas pela autora como atitudes que não representam a dimensão multicultural educacional, pois, mais do que medidas compensatórias ou “reparadoras”, o multiculturalismo deve ser compreendido como um movimento de caráter contínuo, processual e possuidor de um sentido crítico.

Indicações dos procedimentos metodológicos

Este estudo foi realizado por meio de entrevista semi-estruturada com acadêmicos dos cursos de Pedagogia, História e Filosofia. Na escolha dos cursos, privilegiamos aqueles que fornecem habilitação em licenciatura, uma vez que concebemos o conhecimento da teoria multicultural como subsídio fundamental ao futuro professor.

Foram entrevistados nove acadêmicos, sendo três de cada curso, e as entrevistas duraram em torno de vinte a trinta minutos cada. Para a realização das entrevistas, aproveitamos a participação no XIII ENAPET- Encontro Nacional dos Grupos PET² realizado na cidade de Campinas-SP entre os dias 14 e 18 de julho de 2008. No evento, tivemos contato com acadêmicos de diferentes partes do Brasil, de Universidades Federais, Estaduais e Privadas, o que nos possibilitou contemplar pontos de vista de diferentes realidades econômicas, sociais, políticas e culturais. A entrevista teve o intuito de, primeiramente, identificar se o entrevistado possuía alguma noção do que trata a temática do multiculturalismo. Logo nas primeiras respostas identificamos os acadêmicos que conhecem ou não o multiculturalismo, assim como o quanto o conhecem. Buscamos verificar se eles conhecem as contradições, especificidades e as críticas a ele apontadas. Além disso, investigamos sobre a importância de uma educação multicultural na atual sociedade, cada vez mais plural e desigual.

Apresentação e discussão dos dados

O resultado das entrevistas mostrou que todos os acadêmicos entrevistados desconhecem os principais pressupostos do multiculturalismo. Pudemos perceber, confirmando a hipótese desta investigação, que essa teoria não tem sido contemplada pelos currículos dos cursos de licenciaturas.

Os dados coletados revelam que, apesar de nunca terem tido um contato mais próximo com a abordagem multicultural, os acadêmicos a definiram de maneira bastante similar. Após pensarem um pouco na palavra “multicultural”, eles expressaram preocupação acerca da necessidade do professor trabalhar com os alunos as diferenças culturais, econômicas e religiosas do conjunto social.

A questão da miscigenação brasileira esteve presente em quase todas as respostas. Constatamos que 66% dos acadêmicos entrevistados ressaltaram a diversidade de povos, raças, costumes, valores e crenças que formam esta nação e, diante disso, foi expressiva a alegação da importância de uma pedagogia que possibilite abranger toda essa diversidade, proporcionando um ambiente “pacífico” entre os educandos e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Contudo, uma vez que em nenhuma das entrevistas encontramos um conhecimento mais aprofundado sobre a teoria multicultural, não nos foi apresentada nenhuma crítica à abordagem, bem como nenhum dos seus dilemas. Apenas uma das respostas (ainda que involuntariamente) aproximou-se daquilo que Ana Canen (2002) define como “falso multiculturalismo”³. Quando questionada se conhece alguma crítica relacionada à teoria multicultural, uma acadêmica respondeu: “Já ouvi comentário que quando se faz um trabalho ou uma política voltada para determinado grupo, aquilo já se caracteriza como um preconceito”.

Essa fala reflete bem a preocupação de Canen no que se refere ao multiculturalismo “reparador”. Num dos exemplos apresentados, a autora menciona o caso da reserva de cotas para minorias em instituições públicas, o que, ao invés de combater preconceitos, pode resultar em maiores discriminações.

Considerações finais

Os dados obtidos neste trabalho confirmam sua hipótese inicial de que, apesar de todo o discurso que envolve o multiculturalismo, compreendido como um movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade no campo do saber, tão requisitado na atual sociedade, não tem sido presente nos cursos de licenciatura pesquisados.

Confirmamos ainda, que todos os acadêmicos entrevistados, mesmo desconhecendo a abordagem, acreditam na importância de uma pedagogia multicultural a fim de auxiliar a atividade docente no trabalho com as diferenças. Porém, ressaltamos que para a obtenção dos resultados esperados, deve-se possuir um conhecimento mais aprofundado dessa temática. Reafirmamos a necessidade do contato com os pressupostos básicos da teoria multicultural, bem como das críticas que a envolvem.

Conforme manifestamos nossa preocupação ao longo deste trabalho, concluímos que conhecer a pedagogia multicultural é fundamental ao futuro educador. A ausência dessa temática num curso de licenciatura e a conseqüente “ingenuidade” do futuro profissional poderão resultar em ações que possibilitem, do ponto de vista pedagógico, práticas de atividades e conteúdos que representem os referidos “perigos” de um “falso multiculturalismo”. Ou seja, com o intuito de combater a construção das diferenças e dos preconceitos, o professor, por meio de sua atuação, poderá estar perpetuando-as.

Notas

¹ Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

² O Programa de Educação Tutorial (PET) faz parte da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). O programa é desenvolvido em grupos organizados a partir de cursos de graduação das instituições de ensino superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

³ “Falso multiculturalismo” porque se trata de uma atitude que não representa a real dimensão multicultural da educação.

Referências

- CANEN, Ana. *Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documento de Identidade*. Editora Autêntica. 2002.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORAES, Roque. *Análise de Conteúdo*. Educação, Porto Alegre, RS, v. XXII, n. 37, p. 7-32, 1999.

COMPUTADORES E EDUCAÇÃO

Divania Luiza Rodrigues, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, divaniar@hotmail.com

O presente trabalho objetiva apresentar uma reflexão acerca de um estudo preliminar sobre o uso e o funcionamento das Salas de Informática de escolas públicas de Educação Básica. A pesquisa é parte das atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa e extensão intitulado **Formação de Professores em Informática na Educação no Município de Campo Mourão**, vinculado ao regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) da pesquisadora, na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). A metodologia adotada, com inspiração teórica na abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), destaca três escolas de Educação Básica, do município de Campo Mourão, para aplicação de entrevista semi-estruturada e questionário para levantamento da situação de uso e funcionamento das Salas de Informática. Os objetivos principais da aplicação da entrevista e do questionário são: primeiro: identificar a situação de funcionamento e de uso das Salas de Informática nas escolas públicas; segundo: saber o que pensa o professor sobre o uso do computador na escola; terceiro: orientar o caminho a ser seguido no encaminhamento das oficinas, a serem desenvolvidas em um segundo momento da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa é importante visto que a inserção da Informática na Educação requer estudo, reflexão e aprendizagem sobre o uso do computador por parte dos profissionais da educação. Observa-se que as escolas públicas possuem Salas de Informática, as quais se constituem em espaços pedagógicos e que, em muitos casos, não são usados para este fim, especialmente, por falta de formação do profissional responsável diretamente pelo processo de ensino e de aprendizagem: o professor. Acredita-se que a pesquisa seja necessária para contribuir para a reflexão e ação dos professores sobre o uso do computador na sala de aula, o que requer repensar a própria atuação pedagógica. Pensar no uso de computadores como ferramenta pedagógica, implica pensar a formação do professor. Cabe lembrar que a mudança apresentada nas propostas de Informática na

Educação no país refere-se à mudança de postura pedagógica, não somente mudança sobre o uso de computadores. Isto implica em uma formação que não se sustenta apenas na formação inicial, mas que o professor esteja em um constante refletir sobre a sua prática pedagógica.

A proposta desenvolvida pelo Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio e Técnico do Paraná (PROEM), na década de noventa, foi que os professores usassem os computadores para auxiliar o ensino de todas as disciplinas do Ensino Médio. Os computadores, porém, foram enviados às escolas públicas antes que os professores fossem formados para utilizar esta tecnologia. O resultado desta proposta foi que muitos dos laboratórios montados pelo Governo Estadual ainda permanecem sem uso. Ou ainda, algumas vezes, o uso do computador se resume às aulas instrumentais de Informática no Ensino Médio. Deste modo, o computador não é visto como ferramenta educacional que pode contribuir para a construção do conhecimento pelo aluno.

No documento *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais* (BRASIL, 2005), que se trata de um estudo feito pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobre a relação família, escola e educação, mostra que os pais avaliam negativamente as Salas de Informática e uso dos computadores. A nota média nacional dada pelos pais às Salas de Informática e acesso a computadores é de 2,9. Dentre os aspectos referentes à infra-estrutura avaliados, como quadra de esportes, biblioteca, espaço para recreio e lazer, as salas de informática obtiveram a avaliação mais negativa, não atingindo nem metade da menor nota atribuída aos outros aspectos. Estes dados apontam a insatisfação de pais quanto ao pouco uso e acesso aos computadores e Salas de Informática nas escolas públicas do país. A questão é preocupante, pois trata-se de um ambiente de aprendizagem, para o qual é destinado um grande investimento financeiro¹ para implantar/equipar laboratórios e, também, destinados à formação de professores. “O custo das máquinas está estimado em R\$260 milhões mais R\$220 milhões com treinamento” (TERUYA, 2006, p. 78).

As escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, desde 2003, reelaboram os textos de seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP). Em leitura aos PPPs de um dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná, pode-se observar que a maioria das escolas, de um total de trinta e quatro escolas, não percebem as Salas de Informática, como espaços pedagógicos, ou seja, um local em que podem ocorrer práticas educativas e processos de ensino e de aprendizagem. As salas de Informática, quando mencionadas nos PPPs, são caracterizadas enquanto espaços físicos. A caracterização passa pelos seguintes pontos, entre outros: a quantidade de computadores existentes, se há acesso à rede Internet, se a sala é arejada. Por outro lado, o aspecto pedagógico de uso da Sala de Informática não ocorre; não há apresentação de um plano para o uso e funcionamento deste espaço. Em um dos projetos lidos, a escola se preocupa em expor normas para (a não) utilização da Sala de Informática, prevendo punições para quem vier a usar e danificar qualquer um dos equipamentos. Enfim, ainda há muito que se estudar acerca da questão, além de que, para muitas crianças da rede pública, a escola constitui-se no único meio para que tenham acesso ao uso de computadores e outras tecnologias.

Sem desconsiderar as discussões acerca da utilização e da finalidade do uso de tecnologias na educação brasileira, se faz necessário pensar ações no plano político e pedagógico. A utilização de computadores na educação exige dos professores e gestores escolares pensarem a concepção de educação, [...] exige dos docentes uma fundamentação teórica e metodologia para trabalhar no ambiente informatizado (TERUYA, 2006, p. 91). É preciso pensar a própria formação do professor, entendido aqui, como o profissional responsável pela mediação de todo o processo educativo e em condições de realizar análises e interferências que possibilitem ao aluno, ler criticamente o grande número de mensagens e informações veiculadas nos meios de comunicação.

A questão da formação do professor é discutida por Valente (1993), pois se faz necessário distinguir capacitação por meio de cursos de treinamento e capacitação por meio de cursos de formação. A primeira restringe-se a adicionar conhecimentos e técnicas de informática ao que o professor já realiza em sala de aula. O curso de formação, por sua vez, deve propiciar condições para que ocorra mudança “[...] na maneira do profissional da educação ver sua prática, entender o processo de ensino-aprendizagem e assumir uma nova postura como educador” (p. 115-116).

Na abordagem construcionista, é preciso pensar no processo de formação do professor, o que diverge radicalmente dos cursos de treinamento, amplamente utilizados. Papert (1994) afirma que, em muitos casos, a própria escola “[...] não tem em sua mente institucional que os professores exercem um papel criativo; ela os vê como técnicos fazendo um trabalho técnico e por isso a palavra treinamento é perfeitamente adequada” (p. 67). O treinamento, segundo Valente (1993), implica “[...] na adição de alguma técnica ou conhecimento à técnica e conhecimento que o profissional já dispõe” (p. 115). Papert (1994), por sua vez, enfatiza que este termo é adequado para sistemas escolares que oferecem cursos rápidos e não implicam na mudança do que o professor realiza em sala de aula.

Todavia, o processo de formação é bem mais complexo, pois exige que o professor compreenda a base teórica e prática de uma metodologia que enfatiza o aprendizado e, ainda, segundo Valente (1993, p. 116) “[...] o

curso de formação deve ter como objetivo uma mudança, ou pelo menos propiciar condições para que haja uma mudança, na maneira do profissional da educação ver sua prática pedagógica”.

Papert (1994), afirma que “Muito mais do que ‘treinamento’, é necessário que os professores desenvolvam a habilidade de beneficiarem-se da presença dos computadores e de levarem este benefício para seus alunos” (p. 70).

Neste sentido, acredita-se que os problemas que a educação tem a resolver não serão solucionados pela simples introdução de computadores nas escolas. A formação dos professores para utilização dos computadores e Salas de Informática parece não ter tomado parte das prioridades educacionais na mesma proporção da aquisição de equipamentos, “[...] deixando transparecer a idéia equivocada de que o computador e o software resolverão os problemas educativos” (ALMEIDA, 1998, p. 65-66). Neste caso, acredita-se na necessidade de investimentos na formação do professor, não somente em instrumentalizá-lo para o uso da máquina. Tentar “modernizar” a educação com máquinas em um contexto de velhas concepções não é significativo.

Notas

¹ De acordo com dados quantitativos disponibilizados no portal do MEC, os recursos orçamentários executados pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), entre os anos de 1997 a 2006, foram de R\$ 239.021.464,00. O total de escolas com Laboratórios de Informática é de 201.657, uma média quantitativa de 11,85%. O número de alunos e professores beneficiados pelos laboratórios do ProInfo, respectivamente, é de 13.366,829 e 507.431. Disponível em: http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Da atuação à formação de professores. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **TV e Informática na educação**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na opinião dos pais. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Indicadores do ProInfo. (2006). Ministério da Educação/Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: <http://sip.proinfo.mec.gov.br/relatorios/indicadores_rel.html>. Acesso em: 04 set. 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.
- VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: Gráfica Central da Unicamp, 1993.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DO PEDAGOGO NAS RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E SEUS REFLEXOS EDUCACIONAIS

Franiele Jaqueline de Almeida¹, Universidade Sem Fronteiras, Fecilcam, franreiki2@hotmail.com
Dalva Helena de Medeiros², Pedagogia, Fecilcam, dalva-helena4@hotmail.com

Introdução

Pode-se dizer que as famílias que primam pela escolarização dos filhos e participam da sua vida escolar tendem a colaborar para seu sucesso, porém, a concepção de participação por parte dos pais se distorceu ao longo dos anos. Atualmente, percebe-se que vão à escola participar, opinar e reclamar somente quando a crise da política educacional preocupa seus interesses. No entanto, não se dão conta da sua parcela na produção dos problemas dos quais se queixam, nem de suas dimensões. Seria necessário então, clarear as responsabilidades, sem esquecer que o trabalho com os filhos é na maioria dos aspectos uma parceria. Dessa forma, é função da escola promover espaços de discussão com os pais sobre a formação do indivíduo.

Na família, pai e mãe saem para o trabalho confiando que a escola e outros especialistas, além da televisão e do computador dêem conta da educação de seus filhos. Assim, tanto a família quanto à escola, esperam que uma dê conta do papel da outra. A criança sente-se abandonada e, poucas vezes adquire o equilíbrio necessário para receber a formação necessária para tornar-se um indivíduo consciente de sua cidadania.

Este trabalho integra o Projeto *Universidade Sem Fronteiras* desenvolvido no município de Iretama e tem como questões norteadoras responder, de que forma a relação família escola pode contribuir para a construção da autonomia e cidadania do aluno? A relação família-escola interfere no processo ensino-aprendizagem? Como?

Desenvolvimento

Hoje em dia as famílias vêm sofrendo uma grande mudança estrutural, mães que trabalham e pais que fazem o papel da mãe que fica em casa e cuida dos filhos. Esta grande mudança se reflete na escola onde a presença familiar é de grande importância.

Sabe-se que a participação da família no processo de ensino-aprendizagem, faz com que o aluno se interesse, ou seja, sinta-se valorizado e assim conseqüentemente melhore o seu desempenho escolar.

A escola ao trabalhar conjuntamente com os pais, deve estabelecer critérios que possibilitem à família participar dinamicamente em todo o planejamento da vida escolar do aluno. O que se deve ter claro, segundo Brandão (1996), é que a escola para cumprir seu papel crítico precisa desenvolver em sua clientela potencialidades que os tornem sujeitos de sua própria história e não somente objeto dela, pois quem tem consciência da sua capacidade de transformar uma sociedade, participará ativamente da transformação da sua realidade.

Do ponto de vista da escola, o envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e notas, esse envolvimento pode ser incentivado por políticas da escola.

Segundo Vasconcelos (1994) a política de participação dos pais na escola gera concordância imediata e até mesmo entusiasmada, pois, parece correta porque se baseia na obrigação dos pais, aliás, mãe, parece boa porque sua meta é beneficiar as crianças, também parece desejável porque pretende aumentar tanto a participação democrática quanto o aproveitamento escolar.

Neste sentido, cabe questionar em que circunstâncias as professoras necessitam da cooperação dos pais? Se elas têm condições de trabalho satisfatórias e se os estudantes aprendem, não há necessidade de chamar os pais. Os professores recorrem aos pais quando se sentem frustrados e impotentes, quando os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais eles não conseguem lidar.

Culpam a família, a ausência dos pais, pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas explicitamente pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. Os pais partem do pressuposto de que, tampouco necessitam participar da educação escolar dos filhos quando estes vão bem na escola, preferem confiar nos professores e deixar para eles a tarefa de ensinar o currículo escolar.

Por um lado, as relações entre pais e filhos em casa podem ser mais agradáveis quando não envolvem exigências escolares, testes e dever de casa. Por outro, para os pais, interessar-se pela educação dos filhos não significa cuidar apenas do sucesso escolar, pois a educação, do ponto de vista da família, comporta aspectos e dimensões que não estão incluídas no currículo escolar.

Em suma, se há concordância acerca do conteúdo, método e da qualidade do ensino oferecido pela escola, isto é, apoio tácito dos pais e aprendizagem satisfatória dos filhos, convergência positiva do aproveitamento individual e da eficácia escolar, tudo vai bem nas relações família/escola. Mas, se os resultados são insatisfatórios ou deficientes, seja em termos individuais ou institucionais, ou se há conflitos entre o currículo escolar e a educação doméstica, então há problemas.

Portanto, a relação família/escola basicamente depende de consenso sobre a adesão dos pais ao projeto político-pedagógico da escola e de coincidência entre, de um lado, concepções e possibilidades educacionais da família e, de outro, objetivos e práticas escolares. A relação família/escola também será variavelmente afetada pela satisfação ou insatisfação de professores e de pais, e pelo sucesso ou fracasso do estudante.

Conclui Vasconcelos (1994) que família e pais não são categorias homogêneas e suas relações comportam tensões e conflitos. Algumas famílias e pais participam mais do que outras e se os professores, por um lado, desejam ajuda dos pais, por outro lado, se ressentem quando este envolvimento interfere no seu trabalho pedagógico e em sua autoridade profissional.

Participar implica em ouvir e expor a opinião própria, sobretudo, trata-se da possibilidade de uma ação coletivamente construída por todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Ao invés da família ser chamada ou convocada na escola apenas quando as coisas não andam bem, quando as notas estão baixas, ou quando se precisa de uma ajuda pontual, ela deve ser vista de forma participativa, uma co-autora do processo educativo escolar e, conseqüentemente, se envolver mais diretamente na concretização do mesmo. Desta forma, respondendo a questão mencionada, observamos que a relação família-escola é de extrema importância na construção da autonomia do aluno, a partir do momento em que o acompanhamento desta, durante o processo educacional, leva a aquisição de segurança por parte dos filhos, que se sentem duplamente amparados, ora pelo professor ora pelos pais, o que irá influenciar positivamente no processo ensino-aprendizagem.

Metodologia

Uma das concepções de educação em relação à teoria de Marx remete à análise que faz sobre o modo de produção da humanidade. Para tanto, utiliza como método de estudo o materialismo histórico, o qual recai à observação de todos os períodos da história, desde a antiguidade, até o mundo moderno. Dessa forma, o campo

de estudo do materialismo não se refere somente ao modo de produção capitalista, mais sim a todos os modos de produção, aos quais fornece uma teoria geral.

A teoria dos diferentes modos de produção é a estrutura que constitui toda formação social. Cada estrutura social compreende um conjunto baseado em seus diferentes níveis. O materialismo histórico é por sua vez a teoria que fundamenta a dependência dessa estrutura com relação ao nível econômico. “É por isso que se pode legitimamente estudar separadamente em um modo de produção dado, - levando em conta esta autonomia relativa – seu “nível econômico”, seu “nível político”, ou outra de suas formações ideológicas, filosóficas, estéticas, científicas” (BADIOU, 1979, p. 35).

Com base no exposto, busca-se responder as questões levantadas durante a pesquisa a partir da análise da realidade. Apóia-se, também no referencial de Thiollent (2005) por oferecer subsídio empírico social de participação e interação entre pesquisador e pesquisando na resolução dos problemas levantados.

Considerações finais

O início democrático do país é a humanização do povo brasileiro, sendo esta a finalidade da educação na atualidade. Portanto, cabe à escola promover o despertar da consciência de sua clientela, isso não se aplica somente ao aluno, mas também à sua comunidade, comunicando-se com ela a partir do seu testemunho e pela ação educativa. Dessa forma ajudará a sociedade a evitar possíveis distorções a que está sujeita na marca do seu desenvolvimento. É preciso quebrar os paradigmas de que a educação escolar é responsabilidade apenas de professores e especialistas e diminuir a distância família e escola para que juntas possam cumprir seu propósito de formar cidadãos críticos capazes de transformar sua realidade.

Notas

¹ Pedagoga recém-formada do Projeto “Contribuições da Pesquisa Social, da Etnomatemática e da Modelagem Matemática como intervenção em projetos escolares” da FECILCAM - franreiki2@hotmail.com.

² Orientadora do Projeto e Professora Mestre do Departamento de Pedagogia da FECILCAM—dalvalhena4@hotmail.com.

Referências

BADIOU, Althusser. **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. São Paulo: Global, 1979.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; v. 35).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. Aum. São Paulo: Cortez, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos S. Relação Escola – Família: da acusação à interação educativa. In: AEC, Revista de Educação **Família e Escola: sentido e relações**. Ano 23 n° 93 – Outubro/Dezembro de 1994.

A UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO E DA LITERATURA INFANTIL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PELOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Rita de Cássia de Araújo, IC-UEM, Pedagogia, UEM, rita19cassia@hotmail.com

Dr. Rosângela Célia Faustino (OR), UEM, rofaustino@terra.com.br

Introdução

Os primeiros livros destinados às crianças, desde o início possuíam um caráter extremamente pedagógico e didático, a fim de educar a nova geração e introduzi-la nos moldes civilizatório que se impunha com a revolução francesa e o processo de industrialização. E, até hoje, a literatura infantil permanece com esse caráter, não sendo aceita, na maioria das vezes, como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela ostente uma atividade empenhada para a dominação da criança. Entretanto, não se pode ignorar a circunstância de que a fantasia, para a criança, é um subsídio fundamental para a compreensão de mundo, pois ela ocupa as lacunas existentes na infância devido ao seu desconhecimento do real e ajuda a ordenar as novas experiências, frequentemente fornecida pelos próprios livros (ZILBERMAN, 2003).

Todavia, na maioria das vezes o uso da literatura na escola ocorre de modo inadequado, reduzindo as atividades em decodificação de sinais, percepção de seqüências. Pela própria formação do professor e desconhecimento mais aprofundado da literatura, os textos geralmente usados são aqueles mais acessíveis, os contidos nos livros didáticos, direcionados, geralmente, a praticidade e ao mecanicismo. Nessa perspectiva nos propusemos a analisar um livro didático com o objetivo de analisar as sugestões de atividades para o uso das histórias infantil nas séries iniciais do ensino fundamental e assim compreender a concepção de literatura e a finalidade que a ela é atribuída.

Desenvolvimento

Os livros didáticos, por mais que tenham sido analisados e criticados nas décadas de 1970/1980 (MUNAKATA, 1997), continuam na maior parte das escolas, como o principal material de apoio ao ensino-aprendizagem. A literatura presente nestes materiais se apresenta de forma fragmentada não possibilitando à criança entrar em contato com a totalidade da obra e com as informações sobre o/a autor/a, fatos que empobrecem o conhecimento sobre a literatura. Nessa perspectiva nos propusemos a analisar a obra didática **“Literatura e Alfabetização”**, organizada por Juracy Assmann Saraiva, a fim de compreender a relação entre a concepção de literatura infantil contida nos debates educacionais e as concepções propagadas nos materiais didáticos.

O livro **“Literatura e Alfabetização”** é resultado de projeto realizado pelos acadêmicos da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciência e Letras (FAPA) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O resultado deste projeto demonstrou que o livro didático é o material mais utilizado para leitura em sala de aula e que grande parte dos professores não consegue uma inter-relação dos alunos com os textos literários, bem como evidenciou a inexistência de critérios na seleção de textos, desconhecimento de obras e autores de literatura infanto-juvenil e a impossibilidade de definir finalidades para a leitura, a não ser as atividades que se reduzem em didático-pedagógicas. Notou-se, também, que os professores entrevistados apontaram a falta de incentivo familiar e as dificuldades próprias do processo de decodificação da língua nessa fase de aprendizagem como responsáveis pelo desinteresse das crianças pela leitura.

Diante dos problemas apontados pelos resultados, o grupo resolveu elaborar um livro que pudesse instrumentalizar o professor tanto nas questões teóricas quanto nas suas práticas pedagógicas, assim, este material apresenta em uma primeira parte fundamentação teórica e metodológica e num segundo momento propostas de atividade sequenciadas. Outro diferencial, é que em cada seção contem uma seleção de textos escritos pelas crianças em relação aquele tema e desenhos ilustrativos do mesmo.

As críticas a este livro, são positivas e fazem inúmeros elogios a ele, dizendo, em síntese, que esta obra comprova a importância da literatura no processo da alfabetização e que se trata de um subsídio prático e inédito que permite aos professores desenvolverem atividades lúdicas, voltada à aquisição da linguagem oral e escrita. Todavia, ao analisar as atividades propostas pelo livro notamos que a apropriação da leitura e da escrita se restringe à elaboração de textos e ilustração dos mesmos. Desta forma, ressaltamos que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita não devem ser desprovidos de significado para o aluno, não pode ser confundida com decodificações de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados.

O livro apresenta 16 unidades, nessas estão presentes literaturas dos seguintes autores: Ana Maria Machado, Elias José, Roseana Murray, Sidônio Muralha, Fernando Lopes de Almeida e Audrey Wood, com apenas uma história de cada autor; sendo Cecília Meireles e Sílvia Orthof com duas; e Sonia Junqueira e Sérgio Caparelli com três histórias. Apesar de apresentar autores conceituados da literatura infantil brasileira, há uma limitação de escritores, uma repetição constante de nomes, contudo há diversidade de autores brasileiros renomados.

Este livro não apresenta as histórias completas que serão trabalhadas, trás apenas a referência bibliográfica dessas, somente os poemas estão na íntegra. Assim, caso a escola não tenha a literatura citada, o que ocorre na maioria das instituições escolares, o desenvolvimento das atividades torna-se restrito a alguns capítulos, no caso deste material didático, em apenas 08 das 16 unidades.

A diversidade textual é bem limitada, não há referência à história em quadrinhos, lendas, contos de fadas, dentre outras modalidades de texto, privando a criança deste contato, visto que grande parte dos alunos não tem este material em casa, assim a escola é o único local que poderá lhe proporcionar tal encontro.

Em algumas unidades há sugestões de músicas como atividades complementares, em que ora elas servem de base para a elaboração de um texto ora são, apenas, cantadas, sem um trabalho específico de valorização dos grandes compositores/cantores, como Vinícius de Moraes e Toquinho. Há também algumas propostas de brincadeiras relacionadas ao tema, porém elas aparecem, em sua maioria, como a última atividade do capítulo, correndo risco de nem serem realizadas, uma vez que a maioria dos professores não compreende que as atividades lúdicas podem complementar as atividades realizadas em sala de aula, pois, em geral, são:

[...] vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formulação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005, p.).

Em algumas unidades há sugestão de confecção de livretos, todavia não explicitam antes a concepção de texto, a questão dos autores, das editoras, ou seja, de todos os elementos que compõem um livro para que assim a criança possa ao mesmo tempo em que apreende a história, compreender como este conhecimento é produzido e como pode estar ao alcance de todos.

Pereira (2006), afirma que é função do texto literário possibilitar que o leitor se identifique com personagens mesmo que estes se localizam em épocas e espaços completamente diferentes dos atuais.

O texto literário não é um texto didático. Ele não tem uma resposta, não tem um significado que possa ser considerado correto. Ele é uma pergunta que admite várias respostas, dependendo da maturidade do leitor. Ele é um campo e possibilidades que desafia a inteligência de cada leitor individualmente (TUFANO, 2002, apud PEREIRA, 2006).

Depois de concluída a análise deste livro, “Literatura e Alfabetização”, evidenciou-se que a literatura infantil é utilizada somente como pretexto para elaboração de outros textos, mesmo havendo um trabalho a cerca das obras, o fim é o mesmo em todas as unidades, um texto individual ou coletivo, seguido de ilustração.

Considerações Finais

Assim, podemos concluir que para se trabalhar adequadamente com a literatura infantil na escola, primeiro é preciso que os professores conheçam a mesma, tendo uma ampla formação teórica que lhes possibilite a distinção entre uma verdadeira obra de arte, e os “produtos” voltados para o “mero” entretenimento. Apenas uma “verdadeira obra de arte” pode auxiliar o professor a desenvolver intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual das crianças. E só assim estaremos contribuindo para “desenvolver o gosto pela leitura”, tão propagado nos discursos emanados do poder público e constantemente presentes nas classes de alfabetização.

Se o livro didático continua insistentemente presente na escola, ao professor e equipe pedagógica cabe analisá-lo criticamente, refutando aqueles que sejam inadequados e, ao utilizar aqueles mais bem elaborados, que o façam de forma a buscar informações, mas não como o instrumento principal de suas aulas. É importante que os professores e equipe pedagógica compreendam profundamente a importância da literatura infantil por ser esta “[...] absolutamente afeta às crianças, pela sua ludicidade, fantasia, encantos, mostrando-se adequada como **conteúdo, recurso e estratégias** pertinentes para realizarmos procedimentos com os pequenos escritores e leitores” (CHAVES; FAUSTINO, 2007).

Referências

- CHAVES, M; FAUSTINO, R.C. **Elaboração de livreto** – organização inicial. Universidade Estadual de Maringá. Mimeografado, 2007
- MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. (coleção polêmicas do nosso tempo, 91)
- MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese, PUC - São Paulo, 1997.
- PEREIRA, M.C.R. **A Leitura na Literatura Infantil Brasileira: a Metodologia da Personagem Professor**. Dissertação, Mestrado, UNESP, Presidente Prudente, 2006.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev, atual e ampl. São Paulo: Global, 2003.

INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PARANÁ: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA PARA O TRABALHO

Mayara Cristina Pereira Yamanoe, IC-Fecilcam/Fecilcam, Pedagogia, mayarayamanoe@hotmail.com
Me. Simone Sandri (OR), Pedagogia, Fecilcam, simsandri@yahoo.com.br

Introdução

Esse trabalho objetiva apresentar algumas aproximações referentes à primeira etapa de investigação da pesquisa “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Paraná: Análise do Plano de Curso do Curso Segurança do Trabalho”, inscrita no Programa de Iniciação Científica, do Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (NUPEM/FECILCAM).

O curso técnico em Segurança do Trabalho está em conformidade com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, um programa do governo federal instituído a partir de 2005 e regulamentado pelo Decreto 5.478/2006. No Paraná, o processo de implementação do PROEJA foi iniciado em 2008 e a proposta do Estado é a de transformar o programa em política pública para a Educação Profissional.

Nesse momento, nos ocupamos em apresentar uma breve análise do documento estadual que orienta os cursos de Educação Profissional integrados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando qual a sua concepção de formação humana para o trabalho.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é orientada teórica e metodologicamente pelo materialismo histórico e dialético. Sendo assim, consideramos o objeto em sua constituição histórica e social. Para a sua análise, portanto, é fundamental a compreensão das categorias trabalho, contradição, dualidade estrutural, integração e formação humana.

O processo de investigação é composto por análise documental e de referências que serão tomadas como base para a análise do Plano de Curso do curso Segurança do Trabalho. Diante disso, a primeira etapa de pesquisa corresponde à análise do documento estadual que norteia os cursos de Educação Profissional integrados à EJA, a qual é apresentada nesse texto.

Análises e Discussões

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9.394/96), a Educação Profissional e a EJA foram consideradas modalidades de educação que apresentavam a possibilidade de perpassar os níveis de ensino ou, ainda, de serem integradas a eles.

Entretanto, com o Decreto 2.208 de 1997, que regulamentou a Educação Profissional, a histórica dicotomia, representada pela formação geral destinada à elite em contraponto com a formação técnica para os trabalhadores, foi reafirmada. Esse decreto indicou a constituição de um currículo, para os cursos profissionais, concomitante ou seqüencial à educação geral, mas não integrado, negando inclusive, desse modo, o que afirma a LDBEN de 1996.

Em 2005, o Decreto 5.154 substituiu o 2.208/97 e retomou a possibilidade de integração entre Educação Básica e Educação Profissional. Sendo assim, foram delineadas outras perspectivas de formação para os trabalhadores, incluindo a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e a EJA.

Partindo dessa base legal o PROEJA foi instituído em 2005, primeiramente pelo Decreto 5.478, que declarava a obrigatoriedade da oferta de cursos profissionalizantes em nível médio nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2006, o Decreto 5.840 revogou o 5.478, ampliando o campo de oferta para todos os sistemas públicos de ensino e as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S), mas mantendo a obrigatoriedade para os CEFETs.

Diante disso, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), por meio do Departamento de Educação Profissional, apresentou, em 2007, a primeira versão do documento estadual denominado “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. Esse documento, orientação oficial para a implementação dos cursos do PROEJA no Estado do Paraná, indica a intenção de firmar uma política pública de integração dessas modalidades.

Compreendendo a dualidade estrutural da educação brasileira, reflexo da dualidade estrutural de uma sociedade capitalista, historicamente representada pela divisão entre capital e trabalho, é possível considerar que a Educação Profissional representou nesse processo a formação técnica para a ocupação de determinados espaços na produção social. Nesse sentido, a dicotomia formação geral *versus* formação específica contribuiu, inclusive, para reafirmar a dicotomia trabalho intelectual *versus* trabalho manual.

Partindo desse pressuposto e do entendimento de que à EJA foram destinadas ações paliativas e insuficientes, as quais Rummert (2007) analisa como uma educação destinada a uma classe social específica: trabalhadores que, em segmentos fragilizados e vulneráveis, recebem políticas pontuais e de aligeirada descontinuidade, a proposta de integração aponta uma outra perspectiva de formação humana.

O documento estadual defende, além da integração das modalidades de educação, a integração entre formação geral e formação específica, tomando, para isso, o trabalho como princípio educativo. Sendo assim, esse documento indica uma contraproposta à referência histórica que tem permeado a Educação Profissional e a EJA.

Segundo Ramos (2008), a concepção de integração está associada à concepção de escola unitária, que considera a educação de qualidade como um direito de todos à apropriação dos conhecimentos construídos e acumulados historicamente pela humanidade. Esse pressuposto remete à negação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, e a afirmação de que é preciso uma educação unitária em que “[...] todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e produzir a existência e a riqueza social”.

Para tanto, é fundamental a concepção de trabalho como princípio educativo, ou seja, a compreensão de que os conhecimentos produzidos historicamente e sistematizados pela ciência constituem-se instrumentos de produção da existência humana, por meio dos quais os homens assumem as formas históricas de seu tempo.

Nesse sentido, o homem é considerado em sua totalidade histórica, o que para Gramsci significa entender que “não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2004, 53). Sendo assim, a integração pretende a superação da dicotomia estabelecida entre o saber e o saber fazer, possibilitando o domínio dos conhecimentos oriundos das práticas produtivas

Considerações Finais

A pesquisa está em andamento. Sendo assim, o que apresentamos corresponde às primeiras análises constituintes do processo de investigação. O que podemos afirmar, nesse momento, é que, ao menos no que diz respeito ao aspecto formal, o documento apresenta uma preocupação em consolidar uma concepção de formação humana sob a ótica do trabalho.

Com isso, as orientações estaduais apresentam o desafio da elaboração e da implementação de cursos que contribuam para a superação do pragmatismo e para a socialização dos conhecimentos científicos e tecnológicos oriundos dos processos produtivos.

Nesse sentido, a proposta toma como referência para a formação humana a idéia de integração entre as dimensões teóricas e práticas dos conhecimentos sócio-históricos. A perspectiva de integração também é identificada como elemento de uma política pública que articula formação profissional, EJA e conclusão da escolaridade básica.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.478**, de 24 de julho de 2005. Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006.
- FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Ed.: Cortez, São Paulo, 2005.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KUENZER, A. Z. A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências. IN: FERRETI, C.J., SILVA JR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. Ed.: Xamã, São Paulo, 1999.
- KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Ed.: Cortez, São Paulo, 2002.
- PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2007.
- RAMOS, M. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.
- RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2, p.25-50. Consultado em [Junho, 2008] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE NORMAL

Mayara Cristina Pereira Yamanoe, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, mayarayamanoe@hotmail.com
Me. Ivone Aparecida Dias (OR), Pedagogia, Fecilcam. iapadias9@yahoo.com.br

Introdução

Esse texto tem origem nos trabalhos de estágio de Gestão Educacional do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão - FECILCAM. O estágio em questão tem como objetivo principal a aproximação com a escola e as práticas de orientação pedagógica e gestão educacional. Ainda em andamento, está sendo realizado em uma escola estadual e pública no município de Campo Mourão – PR, com o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal.

O que apresentamos nesse momento são alguns resultados da primeira etapa da investigação, que consiste na análise documental a respeito do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal. Partindo dessa análise, das observações feitas na escola em uma das turmas do curso, e de entrevistas sistematizadas e informais, pretende-se, posteriormente, compreender como tem sido orientado o curso nessa escola.

Procedimentos Metodológicos

O pressuposto teórico-metodológico que orienta a prática de estágio é o materialismo histórico e dialético. Diante disso, as relações sociais são analisadas pelo viés da contradição, compreendidas como categoria histórica. Os procedimentos metodológicos do Estágio Supervisionado são: observação participativa,

análise documental e de referências, entrevistas informais e sistematizadas, além das práticas pedagógicas. O que se apresenta nesse momento é a análise do documento do curso de formação de docentes em nível médio, na modalidade normal.

Análises e Discussões

A Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, foi elaborada pelo Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação e publicada em 2006. De acordo com o próprio documento, sua produção é resultado das discussões feitas a partir de 2003 por uma comissão formada de professores da rede pública estadual de educação do Paraná. Já na apresentação, é destacado que um dos principais objetivos dessas discussões é a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e, portanto, o retorno dos cursos de formação docente em nível médio, de acordo com a LDB de 1996.

O documento estadual está organizado em nove partes. Na primeira é feito um breve histórico da formação de professores em nível médio, enfocando essa questão no Estado do Paraná. Na seqüência, há uma retomada das reformas educacionais e suas implicações nos cursos de formação de professores, salientando as políticas no Estado do Paraná na década de 1990. Há uma severa crítica ao caráter mercadológico dado à educação e que foi enfatizado nesse período, em que a formação humana foi aligeirada com intuito de adequação à lógica da acumulação flexível.

Diante dessa constatação, a proposta estadual indica a preocupação em “reverter esse processo”, ressaltando, para isso, a opção por um trabalho de formação de professores que enfoque os eixos Ciência, Tecnologia, Cultura e Trabalho como princípio educativo, na perspectiva gramsciana. O documento propõe a formação em nível médio como uma possibilidade para a necessidade de professores, principalmente para o atendimento à Educação Infantil.

A segunda parte do documento ocupa-se da exposição dos pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso, enfatizando três princípios pedagógicos: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar. Diante disso, a proposta é de construir um projeto de educação que privilegie o trabalho como centro da formação humana, desvinculando-a do sentido restrito de profissionalização. Sendo assim, podemos entender que a proposta do curso de formação de docentes em nível médio está vinculada à discussão acerca da superação da histórica dicotomia posta na educação brasileira: educar para o fazer e educar para o saber sobre o fazer.

O segundo princípio pedagógico é a práxis como princípio curricular, que considera todo tipo de conhecimento a partir de sua natureza social. Apropriando-se do sentido atribuído por Marx à práxis, o documento pretende propô-la para além do sentido utilitarista a que tem sido reduzida. Desse modo, a práxis é apresentada na proposta pedagógica como teoria e prática indissociáveis, e não somente articuladas. Outro princípio pedagógico é o direito da criança ao atendimento escolar, que possibilita entendermos que a formação de professores em nível médio é direcionada à necessidade de profissionais para a Educação Infantil, com o intuito de tornar possível o acesso de crianças de 0 a 6 anos à educação escolar, garantido pela legislação educacional.

Na seqüência, a terceira parte apresenta a organização curricular de forma conjugada, ou seja, formação para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O documento estadual traz, na quinta parte do documento, a Matriz Curricular, que é dividida em Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Formação Específica, conta com 4.800 horas/aula. São 28 disciplinas distribuídas nos quatro anos do curso.

As partes seis e sete da proposta correspondem, respectivamente, às ementas das disciplinas da Base Nacional Comum e das disciplinas da Formação Específica. Cada uma das disciplinas tem uma breve descrição e uma listagem de indicações bibliográficas. A Avaliação Escolar, contemplada na parte oito do documento, é concebida como um desafio diante da proposta do curso que além de exigir a compreensão teórica dos princípios curriculares, também exige a compreensão da prática pedagógica.

Diante disso, o documento destaca a necessidade de abandonar as práticas avaliativas autoritárias e discriminatórias para assumir “[...] uma avaliação formativa, inclusiva, isto é, que não legitime o autoritarismo e, integrada às práticas pedagógicas, priorize as especificidades dos processos formativos dos alunos” (PARANÁ, 2006, p.97). A proposta pedagógica é concluída com as “Referências Bibliográficas” utilizadas para a sua produção.

A proposta de formação de docentes em nível médio dispõe-se a orientar a formação humana integral e orientada pelo trabalho, em que as práticas pedagógicas integram-se aos conhecimentos científicos, dialeticamente. O documento indica esses pressupostos, o que permite afirmar a preocupação com a superação de um dualismo educacional em que os cursos profissionais assumem a função de preparação para o mercado de trabalho capitalista.

Considerações Finais

Esse texto apresenta um primeiro momento da pesquisa, a análise documental. Pretende-se, posteriormente, estabelecer relações entre a proposta do documento e as práticas da escola em que se realiza o trabalho de estágio, na tentativa de compreender como está sendo orientada a formação de professores em nível médio, na modalidade normal.

Ao analisar o documento, é possível considerar que a concepção de formação humana que orienta o curso de formação de docentes em nível médio reconhece a necessidade de superação da histórica dicotomia presente na educação brasileira. Entretanto, a superação da dualidade estrutural na educação implica na superação da dualidade estrutural na sociedade.

A formação de professores em nível médio sob a perspectiva da integração deve contemplar tanto as práticas pedagógicas quanto proporcionar a apropriação de conhecimentos sobre elas, primando pelo seu caráter intelectual. É necessário socializar os conhecimentos e romper com a divisão entre capital e trabalho.

Toda essa discussão, entretanto, não pode justificar o aligeiramento da formação de professores e o descompromisso com o ensino superior em universidades públicas, gratuitas e de qualidade. A formação de docentes em nível médio não deve significar a construção de um exército de reserva para o capitalismo, desvalorizando o magistério. Essa proposta deve significar uma outra concepção de ensino médio que tenha em vista, inclusive, a continuidade dos estudos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, C. **Ensino Normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal**. Curitiba: SEED – Pr., 2006.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Pará: Secretaria de Estado da Educação, 2008. (Mimeo).

O TRABALHO DO PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DOS PROCESSOS DE LEITURA E PRODUÇÃO LITERÁRIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO PARA TORNAR O ALUNO LEITOR

Polyanny R. Borges Vitol, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, poly_vitol@hotmail.com
Divania Luiza Rodrigues (OR), Fecilcam, divaniar@hotmail.com

A pesquisa tem por finalidade apresentar a prática desenvolvida no estágio de Gestão, sobre o trabalho do pedagogo com a comunidade escolar de uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública municipal de Campo Mourão.

O trabalho objetivou envolver toda a comunidade escolar, ou seja, professores, pais, alunos e funcionários em ações que pudessem contribuir nos seus próprios processos de leitura e produção literária. Acredita-se que a contribuição ao aluno no desenvolvimento do gosto pela leitura e produção literária está relacionado aos processos de leitura e produção de seus professores, de seus pais e de toda a comunidade escolar. Libanêo (2004, p.91) destaca a importância do envolvimento de toda a comunidade na busca para as mudanças no meio escolar. “É imprescindível que todos desenvolvam competência para realizar diagnósticos, definir problemas, formular objetivos, gerar soluções e estabelecer atividades necessárias para alcançar os objetivos”.

Observa-se que há queixas, especialmente por parte dos professores, de que os alunos “não gostam” de ler e escrever e que possuem dificuldades na produção de textos. Por outro lado, sabe-se que professores, funcionários de escolas e pais não fazem da leitura e da escrita uma prática constante e prazerosa, o que pode contribuir para que o aluno “não goste de ler e escrever”.

Tendo em vista que o papel do pedagogo está em mediar o processo de ensino e aprendizagem, propor e desenvolver ações que minimizem os problemas escolares, questiona-se quais são as ações que o pedagogo pode vir a desenvolver na escola para superar os problemas relativos aos processos de leitura e escrita. Entende-se que os problemas encontrados no cotidiano escolar, não devem ser resolvidos de modo imediato e nem por um pequeno grupo de pessoas, mas que devem ser estudados e refletidos envolvendo todos os segmentos da escola.

Por meio das observações sobre os problemas existentes na escola, viu-se a necessidade de tentar a partir, da articulação do Pedagogo, envolver a prática participativa de todos que fazem parte da escola. O Pedagogo/Gestor tem o papel de mediador da prática educativa escolar. Para Libanêo o processo de Gestão (2004, p. 101), [...]“é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetos da organização”. Tais organizações são marcadas pelas intenções sociais entre aqueles que fazem parte da escola.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de mostrar a importância da leitura e escrita para o desenvolvimento intelectual, social e cultural do sujeito, seja criança, jovem ou adulto. E a partir de uma prática pedagógica desenvolver o gosto pela leitura e escrita.

O trabalho de estágio se iniciou com observações participativas da estagiária durante os intervalos das aulas, em conversas informais com os alunos, os professores, a orientadora e a supervisora da escola. Vale destacar que a escola adota a separação do trabalho pedagógico em orientação e supervisão

Durante as observações e em conversas com os professores de diferentes séries, nos momentos dos intervalos das aulas, vivenciou-se o relato de reclamações, tais como “não sei por que esses alunos não têm criatividade para escrever?”¹. “Não adianta os alunos não gostam de ler”². Percebeu-se que as falas e reclamações só demonstram o aluno como sujeito principal do problema, ou seja, único culpado por não aprender nem gostar de ler e escrever.

Dos alunos, notou-se um grande desinteresse pela leitura, pois a maioria não têm contado com os diferentes tipos de livros a não ser o livro didático que é trabalhado na sala de aula. A biblioteca, por sua vez, que deveria possibilitar o acesso do aluno à leitura, possui problemas, como a falta de funcionário. Infelizmente dois terços do espaço da biblioteca era utilizado, ainda para guardar outros tipos de materiais, ou a ser usada para outros fins, como efetuar matrícula de alunos. Esta situação indica que os alunos por não terem acesso a um acervo, podem não se interessar pela leitura.

O trabalho teve como respaldo e orientação de abordagem teórica-prática, pois esta contribui para o esclarecimento e definição de objetivos de ação pedagógica e transformação abrangente. Para Thiollent (2000 p.75):

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas (...). Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com situações abertas ao diálogo com interessados na linguagem popular.

Buscou-se uma pesquisa que não se remetesse apenas em descrever e observar fatos. Mas que contribuísse para melhorar o equacionamento do problema. A partir de um planejamento flexível ações foram organizadas a partir das necessidades e interesses do grupo.

Para encaminhar a pesquisa foi aplicado um questionário, elaborado pela pesquisadora, para os alunos, os professores e funcionários da escola pesquisada, para identificar a posição de cada um, sobre suas práticas e disposições para a leitura. Foram distribuídos seis questionários entre os funcionários, visto que a escola conta com nove entre eles secretários, cozinheiras, serventes e laboratorista. Para os professores foram distribuídos quatorze questionários, ou seja, cada professor do período da manhã recebeu um. Com os alunos, a pesquisa foi feita por amostragem, em que cinco alunos de cada série do período matutino, a partir da primeira série responderam as questões.

Em análise às respostas dos professores e funcionários percebeu-se, que todos descreveram que gostam de ler, mas nem todos demonstraram entusiasmo ao responderem qual a leitura preferida, Cunha (2006) tenta explicar o porquê, das crianças e jovens lerem tão pouco, descreve que “[...] talvez devêssemos confessar que nosso trabalho como ‘fazedores de leitores’ não tem sido muito brilhante”.

Ao verificar as respostas dos alunos os que disseram que gostam de ler, “para aprender ler melhor”e suas leituras preferidas indicaram os livros de “matemática”, “português” “Porta Aberta Matemática”³. Observa-se que a principal ou mesmo a única leitura que fazem são as contidas nos livros didáticos.

Como diz Oliveira (1996), as crianças, principalmente na escola, não praticam a leitura, a não ser para resolver questões e provas. Lêem o livro didático em função apenas de aprender a ler melhor. Os alunos lêem, decodificam, interpretam, mas não são leitores.

Sabemos que ler não é uma prática habitual de nossas crianças. Sabemos também que o leitor se forma no exercício da leitura. Mas no caso de leitores infantis, tal exercício compreende algo mais do que simplesmente tomar um livro nas mãos e decodificá-lo através da leitura (OLIVEIRA, 1996, p.18).

O motivar a ler, para esta autora, vai além da demonstração das quantidades de livros, deve valorizar a qualidade, ou seja, aquilo principalmente de interesse do aluno, não apenas trechos resumidos de textos sem sentidos, contidos na maioria dos livros didáticos.

Como diz Sisto (2005, p.91) é comum o professor querer desenvolver no aluno o gosto pela leitura quando ele mesmo não é leitor. “Para fazer o aluno gostar de ler, o professor tem antes que gostar de ler; falar com entusiasmo e emoção das leituras; comentar com freqüência de alguma leitura que esteja fazendo ou que o tenha marcado”.

Ziberman e Silva (2005, p.112) afirmam: “Compreendemos a leitura enquanto um processo historicamente determinado, que congrega e expressa os anseios da sociedade”. Para esses autores, na escola, a leitura se incorpora na rotina do aprendiz de forma degradada das cartilhas e livros didáticos, tornando descartável e transitório, o ato de ler.

O leitor passa a dispor de uma habilidade desligada de seu dia-a-dia, razão pela qual sua destinação não se esclarece durante a aprendizagem. Ler dissolve-se entre as obrigações da escola, não se associando às diferentes modalidades de textos com que a criança está envolvida e que estimula sua atividade consumidora. Desvinculado de seu objeto, o ato da leitura torna-se intransitivo e inexplicável (ZIBERMAN e SILVA, 2005, p.13).

O ato de ler se constitui em uma das atividades mais importante que se tem a ensinar na escola não só aos alunos, mas aos professores e aos funcionários. Como destaca Coelho (2000), a leitura estimula o exercício da mente, a percepção do real, a consciência do eu em relação ao outro, abre diferentes caminhos para vida, seja ela fantasia ou real.

Os procedimentos metodológicos, forma de ação direta com a comunidade escolar, ocorreram por meio das práticas de: contação de história, trabalho com poesia valorizando a escrita e produção dos alunos e funcionários, palestra com os pais e mini-curso com professores.

Assim, com este trabalho foi possível tornar a prática de leitura e a produção literária, em destaque (produção de poesias) uma atividade constante e livre. Ou seja, articulando todo o processo de ação não como uma forma didática de exigências para resenhas e provas, apresentadas como caminho para viagens fantásticas, crescimento intelectual, social para torna-se um cidadão, capaz de ler e produzir crítica e criativamente.

De um modo geral, considera-se que o trabalho desenvolvido, atingiu o objetivo de envolver a comunidade escolar, visto que expressou-se pelo envolvimento de pais, funcionários, alunos e professores. O desenvolvimento do I Varal de Poesia e com as poesias também produzidas pelos alunos, funcionários e uma mãe foram publicadas em um livro para circulação interna na escola.

Notas

¹ Professora de uma 3ª série do Ensino Fundamental.

² Professora de uma 4ª série do Ensino Fundamental.

³ É o nome dado a um livro didático de Matemática. Este livro é utilizado, pelos professores da escola pesquisada, como material didático para trabalhar com os alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Referências

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 2006.

LIBANÉO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRO, Maria Alexandre de. **Leitura prazer**: interação participativa com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulistanas, 1996.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.) **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2005.

A AVALIAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA DIALÉTICA

Mírian Carla Arendt de Azevedo, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, mirianazevedo@hotmail.com.br

Ms. Ivone Aparecida Dias (OR), Fecilcam, iapadias9@yahoo.com.br

É imprescindível a reflexão do pedagogo e do professor acerca do papel da avaliação na promoção da aprendizagem significativa do aluno. Como parte do estágio na área de Gestão Escolar, realizou-se a pesquisa bibliográfica do tema e buscou-se oportunidade para compartilhá-la, o que se deu em encontro de professores promovido pela Secretaria Municipal de Educação (Campo Mourão), momento em que, considerando-se como

ponto de partida o entendimento dos profissionais sobre o assunto, avançou-se para uma reflexão crítica do tema, segundo a didática de Gasparin (2005). A prática social final revelou a preocupação dos professores em realizar a avaliação de forma coerente com o objetivo maior da educação – a aprendizagem –, reconhecendo também a necessidade da reflexão contínua sobre este aspecto tão complexo do processo educativo.

Todos os indivíduos, em quaisquer segmentos da sociedade, estão sujeitos à avaliação de seus atos, suas produções, seu conhecimento. Na escola, o processo avaliatório perpassa todas as atividades realizadas pelo aluno que pode, por meio delas, ser aprovado ou não em seus estudos. Luckesi (2005) diz que há fatores escolares internos que provocam o fracasso escolar e a evasão: atitudes e valores característicos de uma educação ideal e que, portanto, não trabalha com o aluno real, concreto; o despreparo dos professores para enfrentar a realidade que encontram na escola; a inadequação de currículos, métodos, conteúdos e a avaliação, sendo a esta, de forma especial, atribuído um valor decisivo.

A avaliação da aprendizagem escolar é sempre determinada pelo modelo teórico de mundo e de educação que se tem e nunca é neutra. Segundo Luckesi, a avaliação “De instrumento dialético se transforma em instrumento disciplinador da história individual de crescimento de cada um. Da forma como vem sendo exercida, [...] serve de mecanismo mediador da reprodução e conservação da sociedade [...]” (2005, p. 41). Ainda segundo este autor, a média de notas é uma forma pouco adequada de aprovação ou reprovação, pois impede o professor de diagnosticar a real situação do aluno (que poderá ter nota, mas nem sempre o conhecimento mínimo esperado) e este de tomar consciência de sua real situação frente à aprendizagem.

Demo (2004), sem condenar a avaliação classificatória, já que todos vivem em ambiente classificatório, sob diversos aspectos, esclarece que a nota pode ser encarada como um índice quantitativo que reflete o índice qualitativo da aprendizagem do aluno. Dele lemos:

O problema, assim, não é a nota, mas a cabeça do professor, que deve envolver a nota em contexto pedagógico incluyente. Estamos habituados a conceber a nota em contexto de mensuração, por vezes direta, do domínio de conteúdos ou da mera memorização. Quem tem nota maior, sabe mais. Este estereótipo precisa ser superado. A nota que interessa não é aquela que mede conteúdos, mas aquela que, mesmo sendo um número, é chamada a referenciar o saber pensar. (2004, p. 52)

Para que o ensino cumpra sua função, Luckesi (2005) propõe a avaliação diagnóstica, que servirá para a identificação da apropriação ou não do conhecimento pelo aluno. Esta avaliação precisa estar vinculada a uma proposta pedagógica histórico-crítica que coloca o educando como aquele que deve se apropriar criticamente de conhecimentos que o tornem sujeito também crítico dentro da sociedade.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com este autor, tem de ser um ato amoroso, apresentando-se como “[...] um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão”. (LUCKESI, 2005, p. 174)

Fazendo uma análise bastante abrangente das concepções de avaliação, Romão (2003), as reduz a dois grandes grupos ligados a duas concepções antagônicas de educação: a positivista (tradicional) e a dialética (progressista). Na primeira, a avaliação é baseada no julgamento de erros e acertos e é meritocrática; na segunda, a avaliação analisa sucessos e insucessos que determinam a escolha de procedimentos subsequentes.

Na concepção progressista, a avaliação tem como fim o diagnóstico “[...] das dificuldades dos discentes com vistas à correção de rumos, à reformulação de procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo, de objetivos e metas” (ROMÃO, 2003, p. 62). A avaliação, nessa concepção, é um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem, sendo os resultados sempre comparados com a situação anterior do próprio aluno e não com os conteúdos propostos. É a valorização do qualitativo sobre o quantitativo, defendida por Luckesi (2005).

Já a concepção tradicional valoriza aspectos quantificáveis, a periodicidade do processo de avaliação e de registro dos resultados. A avaliação tem, dessa forma, função classificatória e “[...] deve sempre se referenciar em padrões (científicos ou culturais) socialmente aceitáveis e desejáveis, portanto, ‘consagrados universalmente’” (ROMÃO, 2003, p. 63). Há uma grande preocupação com o desempenho dos alunos em relação a conhecimentos e habilidades definidos pelo plano curricular.

Romão (2003), porém, escreve que uma concepção verdadeiramente dialética de educação entende que tanto a função diagnóstica quanto a classificatória são pertinentes e, além dessas, também a função prognóstica se faz necessária, devendo esta verificar o domínio de conhecimentos e habilidades prévias necessários para a apreensão de determinados conteúdos e o alcance de objetivos traçados.

Mesmo que extensa, transcrevemos uma explicação de Romão sobre o assunto:

Quando recebemos uma turma de alunos, é necessário prognosticar os pré-requisitos exigidos para o desenvolvimento das atividades e procedimentos específicos do grau ou do nível a ser iniciado. Mesmo que se trate de alunos que estão ingressando no ensino fundamental, é necessário verificar o domínio de certas habilidades e conhecimentos prévios, adquiridos no ambiente familiar ou numa unidade de educação infantil. Ao

longo do trabalho com a turma, a função prognóstica se torna recorrente, a cada momento que iniciamos uma unidade ou um tema novo [...]. Já ao longo do processo de aprendizagem, predominará a função diagnóstica, isto é, a verificação das dificuldades dos alunos, a fim de que sejam disponibilizados os instrumentos e as estratégias de sua superação. [...]. A função classificatória também tem seu lugar na avaliação escolar. Com o sistema seriado ou não, ao final de uma série, ciclo, etapa ou grau, é necessário verificar se o aluno conseguiu incorporar os conhecimentos, as habilidades e as posturas que se tinha como objetivos finais. (2003, p. 64-5)

Segundo o autor, a avaliação qualitativa precisa acontecer nos pontos de partida e no percurso do itinerário pedagógico, mas a avaliação quantitativa é essencial nos pontos de chegada, sendo que a primeira é base e condição para a segunda.

Na educação libertadora, defendida pelo autor, a avaliação não é entendida como um processo de cobrança, mas como um momento de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor. Este, particularmente, deve estar “[...] atento aos processos e mecanismos de conhecimento ativados pelo aluno, mesmo no caso de ‘erros’, no sentido de rever e refazer seus procedimentos de educador” (ROMÃO, 2003, p. 88-9), visto que, nessa concepção, o conhecimento não é estático, mas se faz por um processo de descoberta coletiva, por meio do diálogo entre educador e educando, sendo permitido a este questionar os conteúdos comparando-os com os conhecimentos que ele próprio já tem construído em sua história pessoal. Entendemos, segundo Oliveira (1997), dentro da abordagem histórico-cultural, de Vygostky, que o desenvolvimento não é espontâneo, mas modificado pela intervenção educativa do ambiente cultural (estruturação material, disponibilidade de meios simbólicos, organização de práticas culturais) e das pessoas.

Mediante as leituras realizadas, conclui-se que a avaliação é um meio auxiliar no processo de aprendizagem e são muitos os instrumentos que podem ser utilizados, desde que dentro de objetivos claros e definidos, sempre sob uma perspectiva dialética (ação-reflexão-ação) e não conclusiva: trabalhos em grupo, seminários (exposição oral de um assunto para os colegas de classe ou outros grupos), debates (discussão dos alunos expondo seus pontos de vista sobre determinado assunto), relatórios (elaboração individual sobre assuntos definidos), observação (análise do desempenho do aluno em fatos do cotidiano escolar), auto-avaliação (análise oral ou por escrito, feita pelo próprio aluno, acerca do seu processo de aprendizagem), provas.

Demo (2004) propõe, no lugar da prova, a elevação da prática da pesquisa e da elaboração, pelo aluno, de material próprio, farto, sobre os conteúdos trabalhados, o que serviria como melhor avaliação do aprendizado. Mas, segundo o autor, “Para que o aluno pesquise e elabore, torne-se autônomo e criativo, precisa de professor que tenha, de maneira eminente, tais qualidades” (2004, p. 24).

Para concluir, é preciso concordar plenamente com Demo quando este declara: “O único sentido da avaliação é cuidar da aprendizagem” (2004, p. 5). Portanto, para professores, pedagogos e pesquisadores, algumas indagações deveriam ser permanentes, motivo de constante discussão, sem pretenderem-se respostas definitivas (já que nunca poderão ser concludentes): Qual a importância da avaliação? Qual a melhor maneira de avaliar? Por que medir a aprendizagem do aluno? Para quê? Isso pode, realmente, ser feito? Os alunos estão aprendendo o que deveriam? Por que os indicadores estatísticos mostram que algo vai mal na educação? A avaliação da aprendizagem pode ajudar a mudar esse quadro? Além de avaliar o aluno, por que não avaliar também a escola? E o professor? E as formas de recuperação de estudos utilizadas? E o conteúdo curricular? A escola está favorecendo a autonomia do educando? Está priorizando o saber pensar?

Para que haja mudança é necessário, primeiramente, reconhecer que algo não está como deveria estar ou, então, que poderia ficar melhor. E alteração de paradigma sempre provoca resistência, apreensão, desconfiança. Assim, para que a avaliação sob uma perspectiva dialética se concretize, é preciso do educador e da escola um olhar crítico, analítico, consciencioso, demorado, sobre a forma como se tem avaliado a aprendizagem. Além do olhar crítico, é necessária a compreensão de que qualquer mudança não acontece da noite para o dia, mas se faz passo a passo, sem se voltar para trás, a não ser para avaliar o trecho percorrido e reorganizar, se necessário, o continuar da caminhada.

Referências

- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 17 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In AQUINO, Julio Groppa (Coord.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. – (Guia da Escola Cidadão; v. 2)

INCLUSÃO DOS SUJEITOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO – PARANÁ APÓS A PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96 NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Patrícia Alencar Freitas Reis, IC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, patriciaf-reis@uol.com.br
Ceres América Ribas Hübner (OR), Fecilcam

No decorrer da história, constata-se que a evolução do homem realiza-se de acordo com as necessidades de acompanhar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que ocorrem no cerne de nossa sociedade. Essas transformações ocorrem de maneira diversificada na vida de cada ser humano, devido ao contexto histórico e social em que estão inseridos, de acordo com o meio em que vivem e devido ao meio de produção que mantém a sua existência. Tais fatos tornam perceptíveis as diferenças presentes em nossa sociedade. Diferenças estas, que nos fazem compreender a busca por uma sociedade mais justa e mais humana, que inclua todas as pessoas, independentemente de sua cor, classe social, religião, crenças, cultura, deficiências físicas ou mentais. Ao verificarmos o dicionário podemos constatar que a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer. Este processo requer uma grande dose de respeito, só há inclusão onde existe respeito à diferença.

A presente pesquisa objetiva analisar a atual situação referente à inclusão dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais, em específico, os que apresentam Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Mental e Deficiências Múltiplas que estão frequentando as Escolas Estaduais do Município de Campo Mourão – Pr, após onze anos de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, portanto, o foco desta pesquisa é a inclusão escolar.

Para maior embasamento e para se alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa, teremos como método de abordagem teórica o Materialismo-histórico-dialético, o qual, nos possibilita, segundo Meksenas (2002), analisar os fenômenos como sendo históricos e dotados de materialidade, que se movem pela contradição, ou seja, pela luta de classes e, assim, possibilita à ciência e à pesquisa contribuir para a manutenção da sociedade. Teremos como método de procedimento a entrevista semi-estruturada que para Triviños (1987) é um dos principais meios que o investigador possui para realizar as Coletas de Dados a fim de obter resultados verdadeiramente valiosos. O investigador agirá por meio de um processo cuidadoso e criterioso em que deve ter amplo domínio do enfoque a ser abordado e estar devidamente fundamentado teoricamente. O conceito de inclusão será trabalhado dentro da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (2007). O conceito de formação de professores terá como fundamentação teórica as seguintes autoras: Shiroma, Moares, Evangelista (2004) e Mantoan (2006).

Há fatos que permeiam a história da inclusão desde a Idade Antiga, passando pela Idade Média, onde os sujeitos com necessidades especiais eram excluídos e afastados do convívio social e muitas vezes eram sacrificados. Para Aranha (2001), tais procedimentos são compreendidos quando contextualizados na organização sócio-político-econômica vigente na sociedade, pois, o indivíduo só possuía algum valor, se tivesse utilidade para realizar e satisfazer os desejos e as necessidades da nobreza. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (2006), no século XIX, o desenvolvimento de pesquisas na área da medicina, proporciona à deficiência um novo enfoque. Centrado na intenção de cuidar, proteger e dar o devido tratamento médico aos sujeitos com deficiência, constituiu-se o Paradigma da Institucionalização, que em 1950 fracassou, e deu lugar ao Paradigma da desinstitucionalização, que tinha por objetivo integrar o sujeito com deficiência na sociedade, tendo como foco principal a transformação do sujeito e não da sociedade, tendo por base a ideologia da normalização, e por fim, o Paradigma de Suporte, que visa a transformação da sociedade para a inclusão do sujeito, o qual permeou o caminho da inclusão.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, foi o instrumento jurídico que iniciou a luta dos movimentos sociais pela inclusão educacional dos sujeitos com necessidades especiais, destacando em seu Art. 208, inciso III, que é dever do Estado para com a educação oferecer atendimento educacional especializado aos alunos que apresentam deficiência e que este deverá ocorrer de preferência na rede regular de ensino. Shiroma (2004), nos relata que na década de 1990, esses princípios reforçaram-se com os documentos internacionais como a proposta de Educação para Todos em Jomtien-Tailândia em 1990 e com a Declaração de Salamanca em 1994, os quais auxiliaram na discussão e na elaboração da LDBEN 9.394/96 que estabelece os fins da educação e indica os rumos a serem seguidos e os meios adequados para que os objetivos sejam alcançados e contempla a educação especial no Capítulo V, nos artigos 58 a 60.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96, 2004, p.70 e 71).

Mantoan (2006), nos relata que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, assustou as instituições escolares e os professores que sentiam-se despreparados, descrentes e pessimistas, onde o sistema existente não dava conta da educação inclusiva. Por meio da teoria histórico-cultural, Vygostsky (2007), valoriza o papel de outro sujeito no desenvolvimento do ser humano, o que é relevante dentro da escola inclusiva, pois a intervenção pedagógica na criança que apresenta necessidades educacionais especiais desencadeia o processo ensino-aprendizagem. Porém, segundo Shiroma (2004) alguns professores do ensino regular não estão bem qualificados e sentem-se acomodados diante do compromisso em relação a referida Lei.

Segundo o Núcleo Regional de Campo Mourão, há 15 Escolas Estaduais no Município. A coleta de dados será realizada em todas estas instituições. A pesquisa terá seleção criteriosa, com a intenção de cumprir os objetivos propostos e obter os resultados almejados.

Diante do que foi exposto, a relevância desta pesquisa, justifica-se pela necessidade e implicações desses dados que irão ser coletados, para os órgãos relacionados à educação do Município de Campo Mourão e à quem interessar possa. A pesquisa é importante ao cumprir o compromisso com a educação inclusiva, pois, colabora para que se tenha dados reais e atuais na inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, informando à sociedade se os direitos educacionais destes, assegurados por Leis, estão sendo cumpridos, proporcionando assim, uma escola inclusiva.

Referências

- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, São Paulo, Ano XI, n. 21, p. 1-12, mar. 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva, 1988.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. 2. ed. Brasília, Curitiba: APP Sindicato, 2004.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Especial. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MEKSENAS, P. Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. Política Educacional. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. Tradução de: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO CURSO NORMAL SUPERIOR À DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ieda Geovana de Carvalho Gonçalves, IC-Fecilcam/IMEPE, Pedagogia, Fecilcam, igeov@ibest.com.br
Céres América Ribas Hübner (OR), Fecilcam, chubner@pop.com.br

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as políticas neoliberais na formação de professores que cursaram o Curso Normal Superior (CNS), na modalidade à distância, na cidade de Campo Mourão – Pr. A pesquisa surge da trajetória da estudante/pesquisadora no CNS, que ao ingressar no curso de pedagogia passou a refletir sobre a formação do educador e constatou que a organização do Curso Normal Superior corresponde às perspectivas do Neoliberalismo¹. Segundo Shiroma (2004), as reformas educacionais propostas a partir da década de 1990, sobretudo as referentes à formação de professores buscam legitimar o ideário neoliberal, através de formações simplistas, aligeiradas, que desqualificam o professor como profissional e o conduzem para o mercado produtivo. Conforme Silva (2003), o Curso Normal Superior foi criado pelo Estado a fim de atender esta demanda. Por isso, queremos investigar a qualidade e as políticas implícitas nesta formação, pois no âmbito da política educacional, nas diretrizes e nas lutas históricas da Universidade pública brasileira a qualificação do professor tem sido uma necessidade, afirmam Sá e Barrenechea (2000).

A pesquisa terá por método de abordagem teórica o Materialismo-histórico-dialético. Esse tipo de pesquisa visa entender o “[...] sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.” (TRIVINOS, 1987, p.130) Essa compreensão, pode contribuir para a produção de pesquisas comprometidas com as classes populares. O método de procedimento consiste em: entrevistas semi-estruturadas, observação participativa, revisão bibliográfica e análise qualitativa dos dados coletados. Os dados serão coletados junto a dez professores que tenham freqüentado o CNS nos últimos dois anos e que estejam atuando em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Campo Mourão - Pr.

O presente trabalho não apresenta resultados, pois estamos na fase inicial da pesquisa. Entretanto queremos discutir algumas questões já pesquisadas.

Segundo Oliveira (2006), vivemos no início do século XXI um período de transição. Tempo de cruzamento de fronteiras, de hibridação de identidades, de destituição, exclusão, privação e exploração (do outro e da terra). Nessa perspectiva, a globalização é uma realidade em termos econômicos, políticos, sociais e culturais e representa uma nova versão da exclusão capitalista. É nesse processo onde não existem fronteiras para a circulação de mercadorias que emerge a revalorização da educação², entretanto, como “mercadoria” a ser exportada, principalmente na modalidade de EAD.

A escola que na origem grega designava o ‘lugar do ócio’ é transformada em um grande ‘negocio’. Inaugura-se um promissor núcleo de mercado favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino. (SHIROMA, 2004, p.120).

A letalidade desta iniciativa pode estar na tentativa de “dominação cultural” dos países de primeiro mundo sobre os demais países.

No cenário global ocorre, também, uma crise no papel tradicional do Estado. A esfera pública privatiza-se delineando um novo modelo de cidadania, não mais pautados no coletivo e no humano, mas nos interesses econômicos. No que se refere às reformas educacionais, Shiroma (2004) destaca que dos aspectos mais importantes é a descentralização neoliberal que baseada numa filosofia individualista transfere a sua responsabilidade ao nível social. Nesse contexto, o Estado fica desobrigado de suas responsabilidades³, enquanto a educação e os professores, envolvidos num assistencialismo regido por características paternalistas e clientelistas. Através desses fatores o campo educacional sofre muitas conseqüências, entre elas a grande degradação teórica que se constitui num caminho direcionado ao enfrentamento desses problemas.

No Brasil cresce significativamente os cursos de Educação a Distância, porém permeados de contradições e desafios. Pois “[...] há uma resistência bastante acentuada, em certos setores governamentais e da intelectualidade acadêmica, com respeito à seriedade dos cursos EAD.” (SÁ E BARRENECHEA, 2000, p.33).

A LDBEN 9394/96 trás no “Art. 80. O Poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada.” (LDBEN, 2003, p.77). Assim, no intuito de atender a demanda de formação continuada dos professores em exercício A

Lei no Artigo 87, parágrafo 3º e inciso III, oferece como possibilidade de formação os recursos da Educação a Distância. A partir desta regulamentação a EAD, apoiada nos avanços tecnológicos, tem se caracterizado como um espaço para formação de professores. A Lei apresenta contradições, em seus artigos 62, 63 e 64 que tratam da formação de profissionais da educação e do funcionamento dos institutos superiores de educação. O artigo 62 afirma que os professores da educação básica deverão ter formação no ensino superior, podendo recorrer tanto às universidades, quanto aos Institutos Superiores de Educação (ISEs). “Em seu artigo 63, inciso I, [inclui], dentre as tarefas desses institutos, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...]”. (SILVA, 2003, p.76). O artigo 64 dá possibilidade aos profissionais não docentes de por meio da pós-graduação, atuarem como docentes na educação básica. Conforme Arce (2001), os ISEs podem oferecer capacitação à docência, através do ensino sem pesquisa e extensão e também complementação de estudos para profissionais não docentes. Isto dispensa o curso de pedagogia e leva ao risco do mesmo ser extinto gradativamente. Por isso, alguns segmentos da educação discordam da formação estabelecida pela LDBEN nos referidos artigos. Segundo Shiroma (2004), eles acreditam que o pedagogo deve ter uma base docente na sua formação, especialmente, dentro dos cursos de pedagogia. Pois a pedagogia enquanto campo de conhecimento e investigação pode contribuir para “[...] a definição da identidade do pedagogo bem como [para] a construção de uma estrutura curricular compatível com a sua formação.” (SILVA, 2003, p.74).

Para Arce (2000) em decorrência das considerações anteriores, o professor se torna um técnico de aprendizagem e os interesses econômicos trazem conseqüências para a educação sob a forma de neotecnismo⁴. Entra aqui a problemática fundamental das políticas neoliberais para a educação. O professor não necessita de conhecimentos teóricos que fundamentem sua prática. A teoria se reduz à informação. Para Moraes (2003) está sendo decretado o “fim da teoria”, pois as políticas educacionais neoliberais implementadas na década de 1990 serviram para promover o individualismo e desqualificar os professores e pesquisadores, principalmente quanto suas produções de pesquisa e conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa se faz necessária, pois a investigação e os elementos teóricos podem contribuir para sínteses superadoras que poderão subsidiar a formulação de novas políticas públicas e práticas pedagógicas efetivas, mais solidárias e humanas, comprometidas com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Notas

¹ “Doutrina político-econômica que representa uma tentativa de adaptar os princípios do liberalismo econômico às condições do capitalismo moderno [...]. Estruturou-se no final da década de 30 [...]. Atualmente, o termo vem sendo aplicado àqueles que defendem a livre atuação das forças de mercado, o término do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e até mesmo de alguns serviços públicos especiais, a abertura da economia e a sua integração mais intensa no mercado mundial.” (SANDRONI, 1999, p. 421).

² A educação é alvo do Neoliberalismo, porque se constitui numa conquista social e porque contribui na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Por isso, integrar a educação na lógica do capital “[...] significa deixar essa memória e essa produção de identidades pessoais e sociais precisamente no controle de quem tem interesse em manipulá-la e administrá-la para seus próprios e particulares objetivos.” (SILVA, 2001, p.28).

³ Para Höfling (2001) as políticas públicas são responsabilidade do Estado. Por isso, a educação enquanto política pública social é dever do Estado.

⁴ “[...] retomada do tecnicismo sob novas bases [...]” (FREITAS, 1995, p.127 apud ARCE, 2001).

Referências

ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educ. Soc. Campinas, v.22, n.74, 2001 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733002001000100014&Ing=pt&nm=iso>. Acesso em: 01 dez.2006,14:25.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

HOFLING, E. de M. **Estudo e Políticas Públicas Sociais.** Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci_arttext&tlng=es Cad. CEDES vol.21 no. 55 Campinas Nov.2001. Acesso em: 06. jun. 2008, 01:10.

MORAES, M. C. de. Recuo da Teoria. In: MORAES, M.C. de (org.) **Iluminismo às Avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação de docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição Paradigmática.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia.** 2.ed. São Paulo: Best Seller, 1999.

SÁ, R. A. de. BARRENECHEA, C. A. **Concepção e Metodologia de Estudos em Educação a Distância I e II.** Curitiba: UFPR, 2000.

SHIROMA, E. O. MORAES, M. C. M. de. e EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmica do nosso tempo; 66).

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A. & SILVA, T.T.(org.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS: A EXPERIÊNCIA DA FECILCAM

Dalva Helena de Medeiros, CEPPE, Pedagogia, Fecilcam, dalva-helena@uol.com.br

Este visa divulgar a experiência da utilização da Metodologia da Pesquisa-Ação Crítica, conforme classificação elaborada por Franco (2005), com os pedagogos da Rede Estadual de Ensino de Campo Mourão. O trabalho com os pedagogos está inserido numa parceria das Licenciaturas da Fecilcam com o Núcleo Regional de Ensino (NRE), iniciada no ano de 2007. Desde sua concepção busca superar a concepção tradicional de capacitação docente centrada em cursos de pequena duração (treinamentos) que têm demonstrado historicamente não surtirem o efeito desejado de mudanças de concepções e de práticas pedagógicas no interior da Escola Básica. Constitui-se de encontros mensais sobre temáticas relevantes para a formação dos pedagogos ao mesmo tempo que, propõe que os mesmos, juntamente com o corpo docente e Colegiados da escola onde atuam, levantem suas principais problemáticas e busquem num conjunto estabelecer metas para solução.

Análise e discussão e procedimentos metodológicos

Além da formação inicial a qual o acadêmico tem acesso na graduação se faz necessária a formação continuada por meio de cursos de especialização ou de curta duração de modo que o profissional possa manter-se atualizado.

As oportunidades de capacitação ou estudos, em geral são oferecidos pelas próprias secretarias municipais ou estaduais de educação ou buscados pela iniciativa individual dos educadores.

Os objetivos das secretarias podem ser pensados além daqueles definidos pelo educador, podem visar a melhoria da qualidade do ensino em sua rede, visto que hoje há por parte do governo a avaliação externa por meio de instrumentos tais como a Prova Brasil, SAEB e IDEB que fornecem às secretarias e escolas um panorama de como encontra-se a educação em cada unidade escolar, por Estado, por Região.

Há um custo envolvido nas capacitações docentes e deseja-se que além do custo exista um benefício refletido em melhores aulas e gestão escolares, entretanto percebe-se que mesmo com os esforços envidados, pouco se tem avançado em relação a melhoria da qualidade da educação brasileira nos últimos anos.

Cabe ao Ensino Superior do país, além de preocupar-se com a formação inicial sólida de seus graduandos, propiciar espaços para que seus egressos retornem para atualizarem-se, faz-se necessário que se identifique esta como uma de suas tarefas.

A FECILCAM no conjunto de suas licenciaturas tem procurado discutir seu papel comum de formação de educadores. Procura exercer sua função para além do ensino de graduação, ampliando seu espaço para a pesquisa e extensão.

A proposta partiu tanto do Núcleo Regional de Ensino (NRE), como por iniciativa da FECILCAM, definiu-se em conjunto que a capacitação envolveria as áreas de conhecimento das licenciaturas oferecidas na instituição: Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia a partir de março do ano de 2007.

Algumas reuniões e grupos de estudo entre os docentes da instituição e os que compõem a área de ensino do NRE foram necessárias para decidir a metodologia de trabalho a ser adotada e a forma de capacitação, visto que, como já assinalamos anteriormente, a forma tradicional de cursos de curta duração e capacitações oferecidas pela secretaria de estado via núcleo não estavam surtindo o efeito desejado.

Realizaram-se grupos de estudos com temáticas que pudessem colaborar para a reflexão: que formação se deseja para os nossos educadores?

A linha pedagógica, definida pela Secretaria de Estado de Educação (SEED) por meio de suas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (DCEs), é a Pedagogia Histórico-Crítica a qual estabelece suas bases no materialismo histórico dialético. Optou-se pela leitura do texto de Saviani (1995) *Sobre a Natureza e especificidade da Educação*, a partir do qual se discutiu qual a função da educação, da escola e o papel do educador.

Para uma proposta de formação diferenciada que possa acompanhar os educadores e as escolas onde atuam ao longo de um tempo e que perceba a ciência à serviço das transformações sociais se elegeu o livro de

Thiollent (2005) sobre *Metodologia da Pesquisa-Ação*, todo o primeiro capítulo no qual existe a definição, objetivos e as exigências científicas da pesquisa-ação.

Definidas a tendência pedagógica e a metodologia a serem seguidas, deu-se início aos trabalhos com os professores e pedagogos, primeiramente em reuniões comuns nas quais foi anunciada a proposta diferenciada de trabalho para a qual se exige um comprometimento a longo prazo. Explicou-se que não seria obrigatória a todos com objetivo de elevação no quadro de carreira e sim por adesão para aqueles que acreditassem na proposta e estivessem dispostos a se dedicar à mesma. Obviamente, nem todos os professores e pedagogos que compareceram às primeiras reuniões decidiram por abraçar tal metodologia. Mesmo dos que decidiram pela participação nos primeiros encontros já separados por área: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e Pedagogia, houve alguma desistência por não adaptarem-se ou porque alegaram não possuir o tempo necessário de dedicação à mesma.

Franco (2005, p. 486) que cita Kincheloe (1997) pode nos fornecer uma base teórica que proporcione a interação entre pesquisa-ação e materialismo histórico dialético:

[...] a pesquisa-ação crítica não pretende apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas transformá-lo. A condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo.

Franco deixa claro no mesmo artigo que a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, que a voz dos sujeitos envolvidos deve fazer parte da tessitura da metodologia da investigação e ainda que os pressupostos positivistas são contraditórios a mesma.

Podemos também encontrar em Barbier (2004, p. 59) citando uma obra anterior sua, orientações significativas para essa nova experiência de formação continuada da FECILCAM:

Num parágrafo dedicado a implicação histórico-existencial do pesquisador, eu associava a práxis, definida como um processo de transformação do mundo pelo homem engajado e do qual ele é um dos elementos associados, a um projeto sartriano _ verdadeira vitamina _ significante dessa práxis (BARBIER, 1977, p.70-72).

Barbier (2004) explica que uma pesquisa-ação emancipatória pressupõe que os docentes da escola percebam o processo educativo como um objeto de pesquisa, que percebam a natureza social e as conseqüências da reforma em curso e a compreensão da pesquisa como atividade social e política.

Os encontros dos pedagogos tiveram as seguintes discussões e objetivos até o momento: a identidade do pedagogo ontem e hoje para que se possa estabelecer com clareza sua função de articulador e planejador do processo pedagógico no projeto e na escola; metodologia da pesquisa-ação para que possa compreendê-la e se perceber como pesquisador e sujeito de transformação no coletivo da escola superando a concepção hierárquica de especialista/professor predominante até a década de 1980 e que ainda persiste no âmbito escolar; orientações de como encaminhar a pesquisa-ação na escola partindo de problemáticas e possíveis soluções levantadas no coletivo de professores e colegiados dos quais participem pais e alunos; estudo das (DCEs) de História, Geografia, Artes, Matemática e Ciências para que possuindo uma maior clareza dos pressupostos teórico-metodológicos dessas disciplinas possam contribuir mais ativamente para a transformação da prática dos docentes para uma práxis mais consciente.

Considerações Finais

A experiência da metodologia da pesquisa-ação crítica aplicada à formação continuada de pedagogos e professores tem propiciado à Fecilcam um repensar no papel das licenciaturas junto à Educação Básica, uma maior aproximação das problemáticas da mesma e uma busca coletiva de soluções. Num espaço de tempo maior, espera-se transformações emancipatórias nos dois níveis de ensino propiciadas por essa possibilidade de produção de conhecimento conjunta.

Referências

- BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. Série Pesquisa em Educação. V.3.
- FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 31, n. 3. São Paulo, set/dez. 2005, p. 483-502.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. Col. Polêmicas do nosso tempo, v. 40
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14. Ed. Aum. São Paulo: Cortez, 2005.

PENSAMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA EM CRIANÇAS DE 5ª SÉRIE: O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Mônica Vieira Senko, IC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, teacher_monica_pio@yahoo.com.br

Dalva Helena de Medeiros (OR) Fecilcam, dalva-helena@uol.com.br

Antonio Carlos Aleixo (CO-OR) Fecilcam, carlosaleixo9@yahoo.com.br

O projeto em desenvolvimento tem como objetivo descobrir as causas que levam os estudantes da 5ª série da rede pública sem compreender a leitura e a escrita. Alguns indicadores como, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e PROVA BRASIL revelam que a dificuldade para compreender a leitura e dificuldade de estabelecer relações, pode chegar até o final do ensino médio. Nota-se que o sistema de aprovação automática existente hoje nas escolas permite que o indivíduo conclua o ensino médio sem o domínio da leitura e a escrita. Para a maioria das pessoas o contato com o livro se dá na escola e é de fundamental importância que o docente como mediador incentive e oriente o aluno nas habilidades da leitura e a escrita, oferecendo oportunidades de leituras diferentes, assim como, textos escritos e a própria interpretação da realidade na qual a criança está inserida. É necessário que os alunos possuam constante acesso às obras literárias, livros didáticos, artigos científicos, jornais, revistas, dicionários, entre outros diversos tipos de textos socialmente funcionais assim como, receitas, ofícios, relatórios, cardápios, formulários, além de outros, em busca da aquisição da linguagem e desenvolvimento da escrita.

No ato da leitura, o leitor coloca em ação seu conhecimento prévio observando também o conhecimento lingüístico, esses elementos são considerados essenciais no ato da leitura. É por meio de diversos níveis de conhecimento que é construído o sentido de um texto. Assim, ao ler determinado texto, o leitor faz a manutenção de seu histórico de leituras e, a partir desse momento, desenvolve habilidades para se escrever um texto. Pode-se dizer que todo processo de escrita é precedido de diferentes processos de leitura, o leitor-autor competente é aquele que lê com proficiência. É possível afirmar, então, que a uma leitura plena não se reduz ao texto materializado de uma obra, mas se configura no universo que envolve o leitor e aquela obra. É fundamental que o professor no seu fazer pedagógico utilize-se da práxis como atividade humana em busca de transformação (teoria e prática) e novas formas de ensinar. A intenção é contribuir no espaço escolar, para formar indivíduos alfabetizados e letrados para a sociedade como sujeitos participativos. De acordo com Freire (2006 p.19) “a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”.

A pesquisa realizar-se-á em um município da Região da COMCAM, utilizar-se-á para amostragem uma turma de 5ª série de uma escola pública estadual, com crianças de 10 a 12 anos, residentes na zona urbana. A pesquisa de campo visa verificar se há realmente dificuldade na compreensão da leitura e escrita e o porquê da dificuldade. Será realizada por meio de observações participantes, coleta de textos dos alunos e intervenção na prática pedagógica da professora regente. A intervenção deve buscar em conjunto com a professora e alunos a superação do problema por meio de atividades, fundamentadas teoricamente. Utilizamos para tal os autores Thiollent e Selma Garrido Pimenta.

Para a divulgação de resultados parciais, nesta etapa da pesquisa, utilizou-se apenas de pesquisa bibliografia realizando-se a discussão e análise das obras referenciadas.

Na medida em que o homem interage na sociedade assimila conhecimentos que foram produzidos por gerações anteriores. A criança planeja e direciona avaliações futuras, no decorrer deste processo, comete erros, reflete sobre eles e os corrige. Passa por vários períodos emocionais, não concebe a vida em isolamento, busca consolo em seus semelhantes, ela nasce, cresce, vive e frequenta um mundo social. Assim Facci (2004 p.212) comenta que, “o signo e a palavra é que permitem ao indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a de forma que resolva a tarefa proposta pelo meio em que vive”.

O papel do professor é levar o educando dos conhecimentos cotidianos aos científicos, considerando que a metodologia de ensino-aprendizagem utilizada é de extrema importância, pois alguns alunos têm mais dificuldades que outros. Nesse sentido, não se deve apenas estimular o aluno de acordo com o método behaviorista, estímulo – resposta. Neste momento é importante mencionar a utilizar-se a pesquisa-ação, na qual Pimenta contribui que:

A pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores, no caso escolar). Constatando o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo e problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo, e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais. (PIMENTA 2006, p.26)

No espaço escolar é importante refletir sobre tais atitudes, tendo uma observação crítica diante da situação na qual se encontra, tornando assim capazes de problematizar, analisar e compreender sobre suas próprias práticas, atribuindo mudanças significativas no espaço escolar. Para Vigotski (2004, p. 484) “a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam totalmente inviáveis”.

Segundo Vigotski (1984), o aprendizado da criança inicia antes mesmo de ela frequentar a escola esses aprendizados adquiridos antes do contato escolar se referem aos conceitos espontâneos, isto é, são formados nas relações sociais da criança, em seu cotidiano. O conceito espontâneo proporciona à criança o conhecimento científico, aquele que é adquirido na aprendizagem escolar. O aprendizado escolar faz com que o mediador instiga o aluno a desenvolver as capacidades da leitura e da escrita, formando um ser ativo para sociedade. Vigotski (1984) conceitua os tipos de desenvolvimento de uma criança, que são a zona de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real, e as relações entre pensamento e aquisição da linguagem escrita no desenvolvimento mental do indivíduo. De acordo com este autor o aspecto mais importante e significativo no processo de aprendizagem se encontra no nível de desenvolvimento de uma criança, que resulta daquilo que ela desempenha com a ajuda de alguém e, sobretudo, daquilo que ela consegue realizar sozinha.

Dessa forma, para que cada indivíduo possa construir seu próprio conhecimento é necessário que se aproprie do conhecimento já introduzido pela humanidade e que esteja socialmente à disposição. Essa apropriação o torna humano, uma vez que assimila a humanidade produzida historicamente. Nesta perspectiva, valorizam-se a transmissão de conhecimentos e a imitação. (GASPARIN, 2002, p.83)

A criança na escola não aprende o que sabe sozinha, mas o que ainda não compreende, por isso cabe ao professor auxiliá-la para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. Freire (2006 p.71).

Por fim pode-se dizer que a capacidade de aprender não tem limite o indivíduo busca desenvolver seu intelecto por meio da linguagem verbal e não verbal, considerando também que a interação na sociedade faz parte deste processo.

Referências

- FACCI, M.G.D; **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana;** Campinas-SP, 2004.
- FREIRE, P; **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam;** 47ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- GASPARIN, J.L; **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica;** Coleção educação contemporânea. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- PIMENTA, S.G; **O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIGOTSKI, L. S; **A formação social da mente;** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Psicologia Pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ENEM, Disponível em www.enem.inep.gov.br
- IDEB, Disponível em www.ideb.inep.gov.br
- PROVA BRASIL, Disponível em www.provabrasil.inep.gov.br
- SAEB, Disponível em www.inep.gov.br/basica/saeb

A FUNÇÃO SOCIAL DO PROJETO BOLSA FAMÍLIA NA VISÃO DAS FAMÍLIAS E DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAL E ESTADUAL EM CORUMBATAÍ DO SUL

Claudinéia Pereira Lopes, IC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, claudineiapedagoga@yahoo.com.br
Dirce Bortoti Salvadori (OR), Fecilcam, dbsalvadori@hotmail.com

Introdução

Entendido pelo Estado brasileiro como instrumento de distribuição de renda, observa-se pela análise dos discursos manifestados em diversas mídias que o Programa Bolsa Família não possui a aceitação unânime da sociedade brasileira. Observa-se também que as críticas efetuadas ao PBF não decorrem exatamente de um processo de análise minuciosa de seus resultados.

Partindo destas constatações desenvolveu-se o *Projeto A Educação como Prática Social: Proposta de Pesquisa-ação (Extensão) Multi/Interdisciplinar*” como participante do programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Estabeleceu-se como quinta meta do referido projeto conhecer e analisar os resultados sociais da utilização do Programa Bolsa Família, a relação Bolsa Família/criança na escola com qualidade de aprendizagem e o impacto social do PBF num município de baixo IDH, como é o caso de Corumbataí do Sul, município no qual se desenvolverá a pesquisa.

Pretende-se também analisar as categorias utilizadas para avaliação do PBF pelo grupo de professores da rede pública municipal e estadual e pelas famílias envolvidas no citado programa.

Indicações de procedimentos metodológicos

Tendo em vista as questões propostas o projeto deverá ser norteado por uma abordagem qualitativa da pesquisa, desenvolvida a partir de um enfoque histórico-estrutural, empregando o método dialético e deverá ser capaz de assinalar as causas e as conseqüências dos problemas levantados, estabelecendo suas relações, suas qualidades e dimensões quantitativas utilizando os recursos e instrumentos metodológicos previstos na técnica de triangulação dos dados (TRIVINUS, 1992), além da pesquisa bibliográfica.

Análises e discussões

Com algum aprofundamento na análise do processo histórico percebe-se que na construção do Brasil o problema da cidadania deixou de ser encarado concretamente, tanto pela sociedade brasileira, quanto pelo Estado, pois à rigor, este último foi utilizado para a manutenção dos privilégios dos grupos sociais hegemônicos - a elite - mesmo nos momentos em que promovia, discursivamente, a cidadania para todos.

Conforme menciona Carvalho (2002, p.61), o atual estado da cidadania no Brasil decorre da herança histórica, já que na construção da sociedade estiveram presentes os elementos negadores do direito a ter direitos, tais como o escravismo, o latifúndio, o estatuto colonial, a colonização salvacionista, etc.

Conhece-se que uma sociedade caracterizada por profunda desigualdade social, não se transforma facilmente e, em vista disso, por mais que o discurso social aponte para as frementes necessidades da classe trabalhadora, vive-se um processo real de negação dos direitos sociais, na medida em que as políticas públicas não contemplam as necessidades desta população, que deriva à mênção da própria sorte, mantendo, em contrapartida, os privilégios da classe socialmente privilegiada.

A Constituição brasileira vigente, conhecida como “Cidadã” e promulgada em 1988 - período de significativa participação da população no jogo político, dado o recente processo de redemocratização do país - estabeleceu como objetivos da República Federativa do Brasil, no seu art. 3º: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Fundamentada no Estado democrático de Direito a Constituição brasileira de 1988 assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. A redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 14 de fevereiro de 2000 ao Art. 6º garante os direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” E ainda no que se refere aos direitos dos trabalhadores a Carta Magna brasileira especifica as conquistas sociais, se aproximando das democracias populares e das democracias progressistas.

Apesar de corresponder aos anseios da sociedade, a lei nada significa se não for posta em ação, fazendo-se cumprir suas determinações, na organização da realidade dos cidadãos. Assim, vinte anos após a promulgação da Constituição Cidadã verifica-se na realidade social que o país vive violenta contradição em relação àqueles ideais proclamados, apesar dos discursos políticos.

Por força dos famosos ajustes estruturais e da propagada necessidade de reforma do Estado, principalmente naqueles que são denominados países emergentes, as propostas destes organismos têm sido adotadas como contrapartidas aos financiamentos pretendidos, direcionando, nos mais diversos espaços do mundo, entre os quais os da América Latina, as políticas públicas desenhadas como planos de governos.

Por outro lado, a realidade é que as reformas políticas postas em ação têm suas origens no ideário neoliberal, sustentáculo do capitalismo e responsável pelos ataques às vezes sub-reptícios, às vezes frontais, desfechados contra os direitos sociais, desestabilizando o sistema de proteção e de garantias sociais decorrentes das políticas do bem-estar social. Em contrapartida a esta desestruturação, surgem as políticas compensatórias, de caráter emergencial, cujo ponto de convergência são os pobres.

Carvalho (2002) aponta em sua obra *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, que no Brasil ocorre uma substituição da práxis revolucionária pelo discurso revolucionário, o que permite que as transformações se manifestem apenas no plano dos discursos políticos. Como o ponto de partida do direito a ter direitos, que é

como se define cidadania, é criado pelo Estado e não se fundamenta na participação popular, a verdadeira cidadania não se realiza.

Considerações finais

Tendo em vista as constatações acima expostas é que se problematizou a função social do Programa Bolsa Família em sua capacidade de transformar a realidade, constituindo-se em caminho para a cidadania. É nesta perspectiva da discussão da cidadania que este projeto se insere no debate do projeto maior “*Educação como prática social: uma proposta de pesquisa-ação (extensão) multi-interdisciplinar*”, principalmente na tentativa de analisar, sob a perspectiva das famílias e da escola, a função social do Programa Bolsa Família, bem como as categorias utilizadas pelos sujeitos envolvidos para interpretá-lo.

O Projeto Bolsa Família é parte integrante de uma política de Estado, que se pretende voltada às necessidades das classes trabalhadoras, com o intuito de redistribuir renda e concretizar e permitir a realização da cidadania. Conforme menciona o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Governo Federal do Brasil, o Programa Bolsa Família é “um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,00 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), criado pela Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

Segundo constam nos dados coletados na *home page* do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o projeto Bolsa Família atende cerca de 11,1 milhões de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

Apesar dos cuidados com a coleta dos dados, a imprensa nacional tem noticiado com frequência a má versação dos recursos, apresentando situações de desvio das verbas para famílias de condições sociais mais abastadas do que aquelas a quem o programa se dirige. Por outro lado, tem-se verificado também que o Programa é entendido por parte de alguns órgãos da imprensa, e mesmo de alguns segmentos da população brasileira, como assistencialista e eleitoreiro, não lhe faltando críticas.

Assim se pode constatar que não há unanimidade na apreciação ou no desagrado em relação ao PBF.

Resta saber, no entanto, o que pensam as famílias beneficiadas sobre o PBF, principalmente em um Município de baixo IDH, como é o caso de Corumbataí do Sul. Com este objetivo nos meses de junho, julho e agosto de 2008 efetuamos a coleta dos dados e no momento estamos efetuando a tabulação e análise dos mesmos para conhecer, afinal, qual é a função do programa sobre a educação dos filhos dos trabalhadores de Corumbataí do Sul? O PBF contribui para atribuir uma referência de cidadania à educação dos filhos daqueles que o recebem? E a escola, o que pensa sobre o PBF? Ele contribui para a permanência da criança na escola? E para o aumento do índice de aproveitamento escolar das crianças oriundas das famílias que o recebem? A escola se preocupa em controlar a frequência das crianças cujas famílias recebem o PBF? O PBF serve à transformação social em um Município de baixo IDH como Corumbataí do Sul? Que elementos evidenciam esta transformação?

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CARVALHO, JOSÉ MURILO. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S; **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**; 1ª ed, São Paulo, Atlas, 1992.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES - A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

Dirce Bortotti Salvadori, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, dbsalvadori@hotmail.com

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida com pedagogos da escola pública desde o ano de 2005. Nos dois anos iniciais da pesquisa buscamos entender como se dá a transformação da prática pedagógica na escola. Utilizamos entrevistas e observações, dentre outros instrumentos para a coleta de dados, além ampla pesquisa em material bibliográfico. Os resultados nos permitem compreender que para transformar a educação e a prática pedagógica da escola é necessário, além de uma criteriosa formação no curso de Pedagogia, que o educador esteja imbuído - convencido mesmo - da função social da educação e da responsabilidade social da sua própria função. Para que isso aconteça constatamos que é importante a metodologia de organização do processo pedagógico escolar, razão pela qual, a partir de 2007, direcionamos a pesquisa para as experimentações com a metodologia da Pesquisa-ação tendo como referência o trabalho do Pedagogo na organização do projeto Político Pedagógico da Escola e do Planejamento das atividades anuais da escola.

Indicações de Procedimentos Metodológicos

Compartilhamos da idéia de uma gestão participativa da escola, onde professores, pedagogos, pais e estudantes possam refletir sobre os princípios da organização, concebendo-a como espaço promotor da participação social. Chegamos a esta compreensão utilizando, na primeira fase da pesquisa, uma abordagem qualitativa, com base em Triviñus (1992) que propõem um enfoque histórico-estrutural com referência no método dialético. A abordagem qualitativa proposta por Triviñus (1992) permite apontar as causas e as conseqüências dos problemas elencados, estabelecendo suas relações, suas qualidades e dimensões quantitativas, apoiados nos recursos e instrumentos metodológicos previstos na técnica de triangulação dos dados.

Organizados estes dados, pudemos buscar apoio para as experimentações propostas ao Pedagogo Escolar na Metodologia da Pesquisa-ação, cuja dinâmica permite a atividade de problematização coletiva. “Concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, a pesquisa-ação permite o repensar da prática-pedagógica da totalidade dos elementos da escola. (THIOLLENT, 1986, p.14). Assim, compreendemos que organizar a prática-pedagógica a partir da pesquisa-ação pode ser um ponto de inflexão fundamental para a transformação da escola, e conseqüentemente da sociedade.

Análises e Discussões

É importante que destaquemos que até os anos finais da década de oitenta a dinâmica vivenciada nas Instituições de Ensino Superior, presentes nas cidades do interior do Paraná e formadoras de educadores para a Educação Básica, estava intimamente ligada aos processos de desenvolvimento dos meios de comunicação e divulgação de autores e idéias, ou seja, enquanto nas Universidades dos grandes centros o debate teórico acompanhava o debate nacional e internacional, no interior ele se desenvolvia a passos lentos, dadas as dificuldades postas ainda pelos meios de comunicação. Mas isso sofreu substancial modificação na segunda metade dos anos noventa, com as novas tecnologias nas comunicações.

A constatação do distanciamento em relação às discussões atualizadas provocou a corrida dos educadores da FECILCAM à busca pela qualificação em cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. A vivência destas experiências foi de fundamental importância para a transformação do Curso de Pedagogia da instituição, pois a partir delas seus professores despertaram para a necessidade de reorganizar a grade curricular do curso e empreenderam um amplo debate em torno da necessidade de uma formação que denominávamos de ampla, geral e permanente.

A pedagogia tradicional e o positivismo deixaram profundas raízes nos educadores brasileiros, colocando o professor como agente possuidor e divulgador do conhecimento, seu dono exclusivo. O métier do professor era ser o que mais sabia, senão o único que sabia. O aluno era considerado como um ser alienado, que nada sabia e, assim, deveria beber das fontes de conhecimentos do professor e aproveitar-se disso para saber também, sempre menos que o professor, estava claro e estabelecido. Como a ciência estava lá, pronta e acabada, o que o professor aprendia durante a sua formação pedagógica, estava aprendido, ninguém lhe tirava, ele prosseguia, portanto, anos a fio, divulgando os mesmo conhecimentos anteriormente adquiridos, assim como a mesma didática, como se o mundo, em se tratando de educação, fosse estático. O professor estava seguro, pois sabia e sabia que sabia ensinar, indiscutivelmente.

Repentinamente, o final dos anos oitenta e a década dos noventa trazem novas idéias sobre ensino-aprendizagem tendo por base autores como Vigostky, Luria, Leontiev e Bakhtin, dentre outros, e que colocam o conhecimento indiscutivelmente dominado em questão. E o caos se implanta na escola! Quem tinha o domínio do conteúdo e sabia como ensiná-lo, já não sabe mais porque não conhece tudo, porque existe mais para conhecer, porque a ciência e o mundo são dinâmicos e um curso superior já não é garantia de formação profissional. Há que se estudar, há que se aprender.

A ordem estabelecida era contestada, já não se preparava mais o indivíduo para inseri-lo no sistema social vigente, devia-se preparar o sujeito para a dinamicidade, a criatividade, a análise crítica da realidade, para a contestação da ordem, enfim, para a transformação da sociedade. O conceito de disciplina também mudou e uma classe disciplinada não era mais a que possuía a pacificidade ordeira imposta pela voz do professor, não era mais a que se organizava em filas silenciosas. Disciplina agora era entendida como busca, participação, adesão, debate, pesquisa, compreensão, dinamicidade. Como conviver com esta nova proposta que não se dominava que não se compreendia?

Mudar conceitos culturalmente arraigados é coisa que demanda longo tempo, principalmente se compreendermos que opção teórico-metodológica está diretamente vinculada à visão de mundo, que por sua vez é componente cultural de uma sociedade, ou de um grupo social. Não podemos deixar de mencionar que o sujeito histórico possui referências conceituais determinadas pelas relações sociais dadas num certo tempo-espaço, como síntese das múltiplas determinações. Como então enfrentar os desafios de se transformar? Estas questões delimitavam nossa pesquisa nos dois anos iniciais.

Educação é trabalho, a história do conhecimento é a história do trabalho, e como já vimos não se faz história simplesmente pela negação, faz-se história pela superação, e a negação em si não culmina na superação, é necessário que aconteça a negação da negação.

Conforme já mencionamos no final dos anos oitenta e no decorrer dos anos noventa muitos professores não se davam ao trabalho de opor-se aberta e formalmente as novas propostas pedagógicas. Frequentavam os cursos de capacitação que apresentavam os “novos” autores, ouviam os discursos e reproduziam-no, sem sequer entendê-lo, mas quando chegavam na sala de aula a prática era outra, totalmente desvinculada do discurso. Essa dicotomia discurso-prática pedagógica funcionava como um processo sub-reptício de negação que dificultava a superação de antigas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem, porque não permitia a possibilidade de contraposições, mas este comportamento atualmente se encontra em fase de superação.

Nossas observações e a pesquisa atual sobre a prática pedagógica dos pedagogos escolares nos permitem afirmar que as experiências da última década, vividas por significativo número de educadores da Educação Básica, notadamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, têm se mostrado extremamente frutíferas e alentadoras. Já não há a mesma resistência dos anos noventa e há significativas tentativas de superação do *laissez-faire* pedagógico.

Considerações Finais

Os educadores que estudaram e aceitaram os desafios de transformação da escola, assim como compreenderam as relações pedagógicas da escola como objeto de pesquisa, ainda são em pequeno número, no entanto, os bons resultados obtidos por estes têm provocado e desafiado outros educadores, o que é de fundamental importância ao processo de transformação da realidade educacional das escolas públicas.

Por sua vez, o Curso de Pedagogia da Fecilcam prossegue seu trabalho problematizando-se e à realidade educacional do seu entorno e colocando ambas as perspectivas para a análise e a crítica dos educadores e acadêmicos, apreendendo as necessidades de seu ser-fazer na avaliação destes processos, utilizando-os para as necessárias reflexões do seu Projeto Político Pedagógico, de forma a cumprir com a função social de dar contribuição significativa e permanente para a transformação qualitativa da escola e da sociedade.

Mas ainda é tempo de pensar transformações, e transformações são efetivadas com práxis. Há uma função social a ser desempenhada pelos educadores e competência, compromisso e participação devem ser os parâmetros desta atuação. A competência, o compromisso e a participação se tornam elementos de um processo de conquista de significativa amplitude, já que essa conquista, quando acontece, não é só da comunidade ou dos interessados, e no sistema educacional, não é só do professor, do pesquisador, daquele que se considera educador, é de toda a sociedade. O tripé básico composto pela relação ensino-pesquisa-extensão é o caminho para a participação, e conseqüentemente, para a transformação, já que uma instituição de ensino participativa é uma instituição significativa socialmente, que certamente encontrará respaldo na sociedade sempre que isso se fizer necessário.

Para se chegar à prática da participação, extrapolando o mero discurso teórico, forte ascese se faz necessária, até porque pregar aos outros é bem mais fácil do que concretizar o que se prega, afinal a herança pequeno-burguesa parece estar ainda muito entranhada na educação brasileira e é necessário superá-la. A metodologia da pesquisa-ação parece ser uma proposta capaz de permitir o repensar da prática pedagógica da escola.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. – 4. ed.- Campinas, S.P:Autores Associados, 1994 (Coleção educação contemporânea).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. - 15.ed.- São Paulo: Cortez: 2007 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

GERMANO, José W. **A transformação da questão social e a educação**. Artigo apresentado na Conferência proferida durante a 50ª Reunião Anual da SBPC. Natal. Julho de 1998. Disponível <http://www.observatotio.nesc.ufrn.br/arquivos_enviados/transfomacao%social.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2008.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas**. Manifesto do Partido Comunista. Vol. I São Paulo: Alfa-Ômega, s/d.

A CONTRIBUIÇÃO DO TRABALHO DO PEDAGOGO COM PROFESSORES E ALUNOS PARA A DIMINUIÇÃO E PREVENÇÃO DAS PRÁTICAS DE BULLYING

Wanessa Gorri de Oliveira, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, nessag12@hotmail.com

Me Divania Luiza Rodrigues (OR), Fecilcam, divaniar@hotmail.com

Sonia Maria Yassue Okido Rodrigues (CO-OR), Fecilcam, sonia_okido@hotmail.com

O presente trabalho trata de uma pesquisa desenvolvida, no ano de 2007, durante o Estágio de Gestão, do curso de Pedagogia, da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, cuja

temática é a contribuição do trabalho do pedagogo com professores e alunos para a diminuição e prevenção das práticas de *bullying*¹ em um colégio da rede estadual de ensino, no município de Peabiru-PR.

O problema da pesquisa refere-se aos altos índices de *bullying* praticados no colégio, o que pode ser observado a partir de dados em uma pesquisa realizada, pelo próprio colégio, no ano de 2006. Objetivou-se contribuir, para que esses índices diminuíssem, a partir de um trabalho envolvendo alunos e professores.

Com relação a pesquisa desenvolvido pela escola no ano de 2006, foi possível o acesso ao projeto, materiais, dados tabulados contendo índices das práticas de *bullying*, fator este que permitiu redirecionar a pesquisa contribuindo para a inserção de outros elementos que permearam a ação, objetivando auxiliar na prevenção e diminuição do *bullying*.

A educação escolar como prática social promove o trabalho com inúmeros aspectos que dizem respeito às necessidades sócio-educativas da comunidade escolar. Com isto, o trabalho do pedagogo envolvendo a temática *bullying*, com alunos e professores, acredita-se, pode contribuir para a diminuição e prevenção das práticas de *bullying* na instituição escolar.

Tendo em vista estes objetivos, utilizou-se a pesquisa-ação, com base no proposto em Thiollent (2005), para nortear os procedimentos metodológicos. Este tipo de pesquisa permite planejar uma ação com base na realidade da comunidade pesquisada, auxiliando na mudança de fatos que agravam, neste caso, as práticas de *bullying*.

Utilizou-se como procedimento metodológico a coleta de dados, através de questionários, destinados aos alunos das 5^ª do Ensino Fundamental, do período matutino e vespertino e professores, objetivando identificar o índice de práticas de *bullying*, entre os alunos e entre os professores e alunos.

Após a coleta, a descrição, a análise e a tabulação dos dados, verificou-se que 144, dos 151 entrevistados, já haviam sofrido e praticado alguma forma de *bullying*. A partir destes dados a proposta feita, baseou-se em palestras para todos os alunos do ensino fundamental e médio, do matutino e vespertino, atividades envolvendo a produção de desenhos, vídeos e frases que representassem o repúdio à prática de *bullying* pelos alunos.

Em suma, o que se desenvolveu com o grupo selecionado, foi um trabalho voltado para a melhoria dos relacionamentos, combatendo e prevenindo o *bullying* na instituição escolar. Para que isso fosse alcançado, fez-se necessário pesquisar a realidade do colégio, com relação aos índices de *bullying* existentes entre os sujeitos.

Ao considerar a definição dada por Fante (2005), ao *bullying*, se observa que é preciso propor a construção de uma “nova” cultura escolar, que evidencie, entre outras coisas, a necessidade de se prevenir as práticas de *bullying*, visto que pode trazer conseqüências graves para quem pratica e para quem recebe.

A construção de uma “nova” cultura escolar, pode ser possível, mediante o trabalho coletivo. Nesta perspectiva tanto, Pedra (2005), ao prefaciando a obra de Fante (2005), quanto os autores que discutem a gestão escolar, Paro (2001), Gadotti (2004) e o trabalho do pedagogo, Grinspun (1996, 2003), Pimenta (1995), Veiga (1995), falam sobre a necessidade de se articular um trabalho coletivo visando a superação de determinado problema.

O encaminhamento desta pesquisa considerou a necessidade do trabalho coletivo, propondo ações que tivessem como prioridade a diminuição e a prevenção das práticas de *bullying*.

Um aspecto relevante, quando o assunto é o trabalho coletivo, está diretamente relacionado com a própria organização do ambiente escolar, que muitas vezes, não contribui para a consolidação de um trabalho que envolva todos os segmentos da comunidade escolar. Isto é reflexo da divisão do trabalho da escola por setores, que não é compreendido como um todo orgânico.

Conforme o exposto, a pesquisa desenvolvida, direcionou-se também para a análise da estrutura organizacional da escola, que pode contribuir para a diminuição e prevenção das práticas de *bullying*. Deste modo, utilizou-se como referencial teórico Senge ([199-]), que ressalta, entre outras coisas, a necessidade da organização institucional para se alcançar um determinado fim e, a superação da dicotomia existente entre a totalidade de um fato e as partes desta totalidade. Sendo a escola uma organização, ela precisa aprender a organizar o trabalho escolar como um todo, visando um determinado fim.

Após a análise da estrutura organizacional da escola, constatou-se, que por mais que a mesma estivesse imbuída com a superação e prevenção das práticas de *bullying*, ela não organizou um trabalho coletivo. Isto foi bastante evidente quando se obteve a informação de que no ano de 2006, a escola estava desenvolvendo um trabalho contra as práticas de *bullying*, trabalho este que continuou com a presente pesquisa proposta, entretanto com alguns redirecionamentos, que levaram em consideração a integração de todos os envolvidos com a comunidade escolar² e a inserção de outros elementos que auxiliaram na prevenção e diminuição das práticas de *bullying*.

Um dos elementos evidenciados foi a inserção da concepção de que a punição não é a melhor alternativa para a superação das práticas de *bullying*. Conforme o questionário entregue aos professores, verificou-se que quando indagados a respeito do que pensam sobre o ato de punir os alunos “indisciplinados”, todos se posicionaram a favor da punição como meio de garantir a ordem na escola. Observe uma das respostas: “Correto. Para educar há necessidade de regras e limites, pois a vida em sociedade necessita disto”.

Com relação ao ato de punir, Beaudoin e Taylor (2006, p.53), contribuem no sentido contrário a esse ato, quando afirmam que a punição cria um círculo vicioso que estimula a frustração e ressentimento dos alunos, mantendo o problema.

Neste sentido, percebe-se que se a escola pretende diminuir o *bullying*, parece que o melhor caminho não é o da punição. Punir pode reforçar ainda mais a violência. O apoio por parte da escola ao aluno, pode contribuir para que ele conscientize-se de que desrespeitar as pessoas não faz bem, a si mesmo e ao outro.

Além do mais, a escola pode orientar os alunos, a aprenderem viver juntos, incluindo-os em um ambiente onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas. Segundo Tiana (2002, p.121), “[...] Neste mundo crescentemente interrelacionado e complexo, onde a diferença requer respeito e a mistura de culturas demanda compreensão e aceitação, aprender a viver juntos constitui uma exigência inevitável para um futuro promissor [...]”.

Portanto, o desenvolvimento do estágio, envolvendo a temática *bullying*, trouxe contribuições, mesmo que mínimas à instituição escolar, visto que, com base nas atividades desenvolvidas pelos e com os educandos, eles compreenderam que se faz necessário diminuir e prevenir as práticas de *bullying*, e que a diminuição e prevenção, estão diretamente relacionadas com o respeito às pessoas independente de suas diferenças.

Acredita-se que é na aprendizagem do respeito mútuo, que os sujeitos poderão constituir um ambiente escolar, que possibilite a compreensão de que a construção da subjetividade de cada um, passa pela objetividade de todos. Sendo assim, afirma-se que são nas relações interpessoais que o sujeito constrói-se enquanto ser que sabe conviver com outros. Nestas afirmativas, encontra-se uma das alternativas para diminuir e prevenir o *bullying* na instituição escolar.

Acredita-se, deste modo, que esta pesquisa contribuiu, de certa forma, para que o fenômeno *bullying* diminuísse, ressaltando que para que seus resultados sejam de longo prazo, os educadores precisam combatê-lo cotidianamente na escola.

Notas

¹ A definição que se tem de *Bullying*, neste trabalho, corresponde à concepção de Fante (2005, p.28-29), quando afirma que: [...] por definição universal, *bullying* é um conjunto de atividades agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os a exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

² O intuito da pesquisa era envolver toda a comunidade escolar, entretanto, devido ao tempo destinado a ela, não foi possível articular um trabalho com os pais e funcionários. Mas, mesmo assim, ressalta-se a importância da participação de toda a comunidade escolar, visando a diminuição e prevenção das práticas de *bullying*.

Referências

- BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para paz**. 2.ed. Campinas: Verus, 2005.
- GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. In. GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin (Org). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. In. GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. (Org). **Supervisão e Orientação Educacional: Perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ed. São Paulo: Ática, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na escola pública**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem**. Trad. Regina Amarante. Best Seller, [199-].
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa ação**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TIANA, Alejandro. Aprender a viver juntos: nossos jovens estão preparados. In. BRASLAVSKY (Org). **Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade**. Brasília: UNESCO, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA DOWN NA REDE REGULAR DE ENSINO

Eliane Guadagnin Rais, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, elianeграis@bol.com.br
Esp. Evaldina Rodrigues (OR), Fecilcam, ava.rodrigues@hotmail.com

Experiências de alfabetização realizados em alunos com Síndrome de Down mostram que esses apresentam um desenvolvimento de aprendizagem que corresponde aos estímulos da intervenção recebida. O presente trabalho expõe resultados de uma pesquisa e intervenção realizada no decorrer do estágio curricular supervisionado desenvolvido em turma do Ensino Fundamental numa escola regular de Campo Mourão.

Na alfabetização, como em qualquer nível de ensino tem se formado educandos com histórias de vida diferentes, o que faz o docente estar preparado para lidar com as diversidades encontradas no âmbito escolar para promover a educação para e na cidadania. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N°. 1 de 15 de março de 2006), pelo Artigo 5º, Inciso V, vem estabelecer que o egresso de Pedagogia deverá estar apto a “Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas relações individuais e coletivas.”

Para Cagliari (1998) conhecer a realidade e a história do educando é fundamental, pois o educador saberá conduzir uma prática educativa para que a aprendizagem e o ensino sejam mais significativos pela interação deste com o educando.

O objetivo da pesquisa foi investigar de que forma o docente deve mediar o conteúdo científico no desenvolvimento da leitura e da escrita no aluno com Síndrome de Down.

Sendo a escola o espaço de atuação docente e esta tendo como função a humanização desse indivíduo se faz necessário uma educação que, conforme Vigotski (2001, p. 77) se realize como “[...] ação planejada, racional premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo”. Nessa concepção, o trabalho pedagógico na alfabetização deve partir da experiência pessoal do educando e pela mediação da prática organizada possibilitar a aprendizagem.

Em coerência com o pensamento vigotskiano os planos de ação e as condições de sala de aula foram estruturados com base técnico-científica de Saviani (2006), tendo em vista a prática social inicial dos educandos a ser considerada como primeiro passo no conteúdo a ser ensinado.

A aquisição de novos conceitos e palavras pela criança se dá pela oportunidade a partir do contexto lingüístico global, pois quando a criança “[...] ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela sentirá a necessidade de usar essa palavra - e uma vez que a tenha usado, as palavras e o conceito lhe pertencem.” (TOLSTOI apud VIGOTSKI, 1998a, p. 105).

De acordo com Cagliari (1998, p.104), alfabetizar “[...] é aprender a ler e a escrever”. A alfabetização é baseada nos aspectos da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. E deve ser embasada na valorização da criança e do seu trabalho contribuindo para uma sala mais tranqüila criando condições favoráveis para esta se realizar.

Sobre esse assunto, Vigotski (2001, p.67) aborda que o educador é o organizador do meio social em que controla e regula a sua interação com o educando, ou seja, no processo educacional. Ele diz que a educação “[...] se faz através da própria experiência do aluno, a qual é intensamente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio.” que nada mais é de que uma prática ativa e planejada no sentido da sistematização dos conteúdos transformando estes em conhecimento científico.

Luria (1992) diz que para que a criança seja capaz de escrever, as relações desta com as coisas a seu redor representam algum interesse ou desempenham um papel instrumental ou utilitário e só tem sentido enquanto auxílio para adquirir outro objeto ou obter algum objetivo de significado funcional por meio desses subsídios. A escrita é utilizada para recordar e transmitir idéias, conceitos e relações.

De acordo com Mills (apud SCHWARTZMAN, 1999) a aprendizagem da leitura e escrita na criança Down, deve partir de uma organização de currículo adequado, com atividades de leitura (ler, escrever, copiar e corrigir), conteúdos aos contextos lingüísticos do aluno com contatos de diversos materiais escritos como contos, cartas, revistas, etc.

A criança com Síndrome de Down utiliza-se de comportamentos repetitivos e estereotipados. O déficit de atenção presente em algumas crianças compromete seu envolvimento em tarefas, então se faz necessário que trabalhe com poucos recursos de cada vez e que tenham motivação para manter o interesse sobre a aprendizagem.

Para atingir o objetivo elencado acima a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação por ser um tipo de pesquisa social realizada pela ação ou resolução de problemas diante das diversidades educacionais. Assim procurou-se criar condições teóricas e práticas mediante diferentes linguagens (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática e Arte) de modo a desenvolver a leitura e a escrita na criança Down e demais educandos.

Baseando-se nestas abordagens para que houvesse a apropriação do conhecimento dos educandos, especialmente o Down, trabalhamos na alfabetização em especial a leitura e produção de textos escritos e pictóricos em integração com o conteúdo de Ciências – vegetais – utilizando-se de experiências no laboratório para analisar as partes do vegetal, observar por meio do plantio na horta da escola o crescimento dos vegetais

com anotações simultâneas, vídeos sobre os vegetais, passeio na praça para reconhecer as espécies plantadas e posterior confecção de um herbário. O conteúdo de Matemática foi trabalhado com materiais de apoio, tais como dinheiro, material dourado, peças de formas geométricas. Já em Artes trabalhou-se reprodução de pinturas, desenhos a partir das obras de Tarsila do Amaral, colagens com restos de vegetais.

No desenvolvimento da prática de estágio de alfabetização na escola regular pudemos constatar que o docente precisa estar preparado teoricamente e com materiais de apoio que auxiliem o processo de apropriação do conhecimento científico e o desenvolvimento da linguagem e psicomotor do educando com necessidades educacionais especiais.

O momento de maior intervenção pedagógica ao educando Down se dava quando os demais estavam fazendo leitura, produzindo textos e atividades. Utilizou-se livro varal com o alfabeto de letra de forma e outro com letra cursiva para ajudar na escrita das palavras. Fichas com palavras-chave do conteúdo abordado, jogos pedagógicos. Os próprios brinquedos que o educando trazia para a sala (o qual era permitido a ele pela escola) e os lápis de cor tornaram material de apoio para transmissão do conhecimento, pois segundo Vigotski (1998a, p.134), “[...] através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto”.

Em algumas atividades houve momentos que para a execução dessas, a docente fez o papel de escriba acompanhando a oralização do educando e após esta abordagem quase sempre este terminava o texto. Outras vezes segurava-se na mão deste para realizar a atividade com posterior releitura.

[...] para imitar, é necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de uma pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha - ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998b, p. 129).

As atividades com produção de texto despertaram um interesse considerável para a escrita pelo educando Down, pois este internalizou que tudo o que ele falava poderia ser escrito por meio de um texto. Porém, às vezes o educando se opôs a escrever, sendo a oposição, uma das características da hipotonia e da ecolalia.

O processo de mediação não é uma via de mão única. Como ele se dá no processo relacional, é importante considerar que, por questões externas ou internas aos sujeitos, nem sempre ocorre reciprocidade ao que é proposto pela mediação, fato que impossibilita a interação. (DA ROS, 2002, p.34).

Este trabalho possibilitou a constatação de uma realidade educacional que está na busca de encaminhamentos dos problemas sociais para que o ensino-aprendizagem não seja de exclusão social. O docente neste contexto, como organizador do meio, deve propor ações pedagógicas diferenciadas que permitam aos educandos participarem do processo de ensino para a apropriação do conhecimento científico mediante o desenvolvimento da leitura e escrita, que só acontecerá se o docente tiver conhecimento teórico e didático da prática que precisa ser desenvolvida .

O escrever é muito mais que um problema gráfico, assim como ler é muito mais do que reconhecer letras. O fundamental é que o educando pense, e que a escola o ajude a construir seu pensamento de acordo com os objetivos educativos. Conhecer o educando com suas especificidades é conhecer o que está em sua mente frente à escrita, o que ele é capaz de fazer e que práticas deve-se realizar para mediar sua aprendizagem dando o tempo que precisa, e por isso, cada um deve ser avaliado de acordo com suas possibilidades e de cada um são reconhecidas suas conquistas sobre o conteúdo proposto.

Além disso, faz-se necessário a equipe pedagógica e administrativa planejar e modificar os currículos e os programas de ensino bem como elaborar planos de ação para atender as necessidades dos educandos com necessidades educacionais especiais. Propor uma escola inclusiva não se trata só de incluir fisicamente, mas criar condições de inclusão de todos na aprendizagem e favorecer a integração interpessoal entre alunos com deficiência e não deficientes.

Referências

- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o BĂ, BÉ, BI, BÓ, BU**. São Paulo, Scipione, 1998.
- DA ROS, Silva Z. **Pedagogia e Mediação em Feurstein**: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: LEONTIEV, A. N. LURIA, A. R. VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora Ltda., 1992.
- SCHWARTZMAN, J. S. (Org.). **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução de José Cipolla Neto; L. Si. M. B.; S. C. A. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. -3.ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICA PARA A PRÁXIS EDUCACIONAL

Prof. Me. Euclides Delbone, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, edelbone@fecilcam.br

Introdução

O sistema educacional brasileiro, construído historicamente, se revela ao longo do tempo com significativas modificações. As modificações decorrentes sempre foram coagidas pelos condicionantes sociais, políticos e econômicos. Às vezes se manifesta numa atitude ingênua e passa atuar sem perceber as necessidades impostas pela sociedade, quer escolar quer escolarizável. Só analisando criticamente as forças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade se torna possível, desde que detectadas, elaborar procedimentos de ensino que contemplem e respondam tais necessidades. O objetivo hoje da escola é preparar o aluno para a cidadania ou preparar o aluno atuar na transformação social? O pressuposto da escola é a escola cidadã, ou escola de transformação social? O desempenho docente em sua práxis está em harmonia com os princípios educacionais das tendências pedagógicas críticas? O profundo significado da pedagogia histórico-crítica exige atitudes educacionais radicais na ação do educador numa atuação holística. É possível educar criticamente com procedimentos pedagógicos não críticos? Seria esta a manutenção de uma escabrosa contradição prosopopéica. Segundo Saviani (1995, p. 27) “não pode ser possível entender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais”. A metodologia seguida neste artigo será, como evidenciada acima, empírico-analítica. Esta análise é o objetivo geral deste trabalho, ao mesmo tempo explorar, descrever e explicar os aspectos importantes da contribuição das pedagogias críticas para a práxis pedagógicas. Instigando ao ato reflexivo, propõe-se vários questionamentos indispensáveis como forma de aguçamento cognitivo. Há possibilidades de se manter ação-reflexão-ação em procedimentos educacionais alheios aos condicionantes críticos sócio-político-educacionais? Considerando o programa pedagógico estabelecido pelo sistema educacional, onde todos os conteúdos já vêm propostos e alinhados para serem desenvolvidos semanalmente pelos educadores, e pelo programa de trabalho dos professores, que em muitos casos cobrem três períodos - cedo, tarde e noite, pensa-se que pouco tempo resta para estes prepararem as aulas num planejamento histórico-crítico-social e neste mesmo aspecto a elaboração de um planejamento das atividades educacionais. Assim pela falta de tempo para pesquisar, para a reflexão e pela falta de formação acadêmica, não se espera que o educador oriente o educando pelo viés da educação crítica. A formação crítica só é concebida e gestada por meio da educação crítica. Libâneo (2008, p.39) diz que “[...]Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade”. Neste foco, quando se refere à falta de formação acadêmica, procura-se evidenciar não só o despreparo do educando, mas à frágil dinâmica dos cursos de formação de educadores que distanciados de um procedimento interdisciplinar, compartimentalizam o currículo, ministrando apenas disciplinas isoladas, sem análise dos condicionantes sociais ou numa abordagem superficial. Decorrente desta “práxis” desenvolvida sobejamente intrasistema educacional é que eclode cada vez mais a manifestação do superficialismo filosófico. Segundo Libâneo (2008, p. 39) “[...] a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”. Mello (1982, p. 24) comenta que “[...]a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada”.

O compromisso da didática atual está na investigação para ajudar os alunos a se constituírem sujeitos pensantes, capazes de formular e lidar com conceitos, argumentar e resolver problemas do cotidiano, bem como ajudar aos alunos no desenvolvimento de valores éticos, dignos e cultos. A precípua função do educador é conduzir seus alunos à fonte do conhecimento para que ao se desenvolverem instrucional e educacionalmente se tornem agentes de transformação social.

Referências

LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos Conteúdos**. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MELLO, guimar N.de. **Magistério de 1º Grau**. São Paulo: Autores Associados. 1982.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 30 ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA COMUNIDADE DE ALTO PALMITAL A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE SEU SISTEMA DE CRENÇAS

Ed Carlos da Silva, PG-UEM/PPH-UEM, ed1avlis@yahoo.com.br
Dr. Solange Ramos de Andrade (OR), DHI/PPH-UEM, sramosdeandrade@gmail.com

O universo fantástico vislumbrado pelo imaginário coletivo no povoado de Alto Palmital é constituído por elementos que em sua maioria tratam de eventos relacionados a própria comunidade. Nesse núcleo social, perde espaço as peças folclóricas nacionalmente conhecidas. As referências a personagens lendários, notadamente presentes na mentalidade nacional, quando contemplados, aparecem adornados por uma roupagem que caracteriza a regionalidade dos indivíduos residentes no vilarejo. Nesse sentido, ao nos referirmos aos seres fabulosos – componentes de uma compreensão coletiva – vislumbramos como o entendimento a respeito desses contribuiu para produção e legitimação do sistema de crença instituído na comunidade.

No processo de desenvolvimento histórico, elaborado em sete décadas de construção, (1940 – 2008), os moradores de Alto Palmital, situado na zona rural do município de Boa Esperança, noroeste paranaense, desenvolveram um complexo sistema de crenças. O entendimento do mundo maravilhoso, concebido a partir das representações coletivas dos moradores sobre suas crenças, constitui o objeto desta pesquisa.

As crenças existentes, na região onde está situado o povoado, revelam sentimentos que orientam e caracterizam a forma como os sujeitos se relacionam com os eventos de natureza estranha. As peças descritas como fantásticas são paramentadas com enredo próprio e particularizam, no imaginário que as preservam, a história dos sujeitos que integram a comunidade.

Situadas como imateriais, os fatos maravilhosos apresentam histórias constituídas por uma diversidade de personagens fabulosos, traduzidos na insegurança que produzem para os indivíduos implicados e para os sujeitos que as narram. Neste texto, optamos pela definição do sentimento descrito conceituando-o como crença. Uma crença, assim, não se configura apenas em uma história contada, mas, é o produto de uma construção coerente e organizada. Seu enredo, portanto, deve ser composto de tal maneira que, independente do espetáculo, mesmo sem vê-los (...) o espectador estremeça e se tome de temor ou piedade diante do que se passou. (Detienne, 1992:229)

Mas, como a pequena comunidade, com 725 moradores, elaborou seu sistema de crenças? De que forma esse sistema foi instituído? Como o sistema de crenças permitiu a construção da identidade social pertencente à comunidade? Ao pensarmos estas questões, nos remetemos ao vislumbre da construção histórica e do resgate e análise do conjunto de representações coletivas dos moradores, considerando para tanto, os elementos pertinentes ao campo da História Cultural.

O referencial teórico adotado para a investigação desse campo histórico está circunscrito às considerações realizadas por Roger Chartier acerca das representações coletivas. Com o mesmo propósito recorreremos, também, aos conceitos de lugar social, de práticas instituídas e de normalização dessas práticas, de Michel de Certeau. O aporte teórico elaborado por esses autores nos oferece uma saída satisfatória para discutirmos o sistema de crenças existente em Alto Palmital. A investigação do objeto definido tem no aparato da História Cultural; a linguagem, as práticas instituídas, a ordem discursiva, o lugar social e a normatização das práticas sociais o elenco teórico necessário para análise do mundo maravilhoso pensado pelos sujeitos dessa comunidade a partir de seu sistema de representação coletiva.

O princípio de representação, formadora da consciência instituída na comunidade e por ela reconhecida, tem valor singular para a coletividade do lugar social (Certeau, 2006). Ela é contingência natural do contexto local e permite-nos analisar a identidade construída da unidade espacial como decorrente das representações figuradas pelo seu corpo, possibilitando compreender os sentidos atribuídos a ela pelo próprio núcleo. As representações coletivas oportunizam aos sujeitos externarem a imagem produzida, do seu ser percebido, a partir dos discursos e das práticas do espaço onde se encontram atuando (Chartier, 2002).

A instituição desse imaginário mítico tem na organização das formas de comunicação desenvolvidas e condicionadas pela linguagem oral, a base concreta para edificação da estrutura que sustenta o sistema de crenças. O enredo simplificado, o espaço determinado das histórias narradas, os personagens identificados, o sentimento religioso, definem alguns aspectos que caracterizam a normatização das crenças. O recurso lingüístico, edificador de sentimentos e de percepções, constitui um suporte essencial ao entendimento dos sentidos elaborados pelos moradores, a fim de pensarmos suas práticas e o modo como concebem seu mundo fantástico.

A fala simples articula sentidos que dotam a linguagem de afeto e expressam significados que caracterizam a simbologia presente na mentalidade local em relação às representações das peças fabulosas. O ordenamento das crenças, instituídas no seio social de Alto Palmital, efetivadas em decorrência das práticas percebidas, são determinadas pela compreensão que fazem do mítico em virtude de sua linguagem (Chartier, 2002). Esse instrumento permitiu a elaboração de mecanismos que contribuíram para construção do universo

maravilhoso encontrado na região. A pluralidade das crenças nos possibilita analisar como elas serviram ao desenvolvimento da história do vilarejo.

Foi pensando o pressuposto da linguagem oral que consideramos como um dos procedimentos metodológicos o trabalho com a fonte oral. Como uma comunidade de tradição oral, os mecanismos de transmissão cultural estão subsidiados historicamente na utilização dessa ferramenta de comunicação. A despeito da consideração firmada em relação ao objeto definido para pesquisa, não encontramos outras formas de registros que pudessem ser utilizados para análise. Reportamo-nos, desta forma, a memória preservada dos moradores, a respeito de sua história e da formação de suas crenças.

O trato direto com os sujeitos do espaço social pesquisado oportunizou a realização de um trabalho, *a priori*, mais significativo ao próprio campo de abrangência do objeto, formalizado em decorrência da jornada histórica efetivada no período estabelecido para estudo. Compreender tal jornada como decorrente da história de vida dos indivíduos oportuniza as pessoas valorizarem seu papel como sujeitos do processo. A atenção para evidência mencionada reflete o reconhecimento da importância da ação desempenhada por cada indivíduo na história do vilarejo e da importância da história para a comunidade (Thompson, 1992).

O trabalho de campo, desta forma, foi realizado com 80 moradores, de uma população total de 725. A faixa etária dos entrevistados compreende pessoas com idades entre 10 a 88 anos, sem que houvesse preocupação com a equalização entre gêneros. O total de depoentes, de aproximadamente onze por cento, é significativo ao número de moradores e possibilita uma leitura criteriosa e segura do objeto pesquisado. A heterogeneidade das experiências reunidas e demarcadas nas variações de idade e gênero são abrangentes ao estudo desse sistema mágico e fundamentais para sua compreensão. A entrevista se deu com questionário aberto, a fim de que pudéssemos recobrar elementos importantes da memória preservada a respeito das crenças propagadas.

Ressuscitar as lembranças dos moradores possibilitou perscrutar as experiências, as visões de mundo e as representações passadas e presentes que estão ocultas. Nesse sentido, o resgate da memória, oportunizada pela história oral, permiti elaborar um acervo documental que, muitas e muitas vezes, tem se perdido com o falecimento de seus narradores. (Montenegro, 1992)

Com o propósito estabelecido de resgate da memória, consideramos o pensamento de Maurice Halbwachs e Jacques Le Goff em relação ao entendimento que fazem sobre a questão da memória histórica e a memória coletiva. A discussão do tema para Maurice de Halbwachs (2006) chama a atenção por compreender a memória histórica como a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado, enquanto a memória coletiva o autor compreende como aquela que recompõe magicamente o passado. As duas formas de consciência, histórica e coletiva, sinalizam o caminho que percorremos a fim de analisarmos o mundo maravilhoso de Alto Palmital, bem como, discutir como esse influenciou as práticas sociais presentes na comunidade.

A opção por esses procedimentos, metodológicos no tratamento do objeto, nos permitiu observar que os depoimentos coletados atestam a permanência das representações coletivas a respeito do sistema de crenças. Da mesma forma, demonstram que as convicções sobre o universo fantástico favorecem e legitimam as crenças enquanto legado produzido pelos moradores e assim, as práticas cotidianas dos indivíduos retratam a influência do sistema de crenças na construção da identidade histórica de Alto Palmital.

Referências

- CÂMARA CASCUDO, L. **Antologia do folclore brasileiro**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1954. v. 1 e 2.
- _____. **Dicionário do folclore brasileiro**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998. (Coleção Terra Brasilis).
- CHARTIER, Roger. **À Beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DETIENE, M. **A invenção da mitologia**. Rio de Janeiro: José Olympio/UNB, 1992.
- DETIENE, M. **A invenção da mitologia**. Rio de Janeiro: José Olympio/UNB, 1992.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: UNICAMP, 2003.
- MONTENEGRO, Antonio Terras. **História oral e memória: a cultural popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O MOTIVO EDÊNICO DO MAL-ESTAR DA EDUCAÇÃO NO IMAGINÁRIO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAMPO MOURÃO

Esp. Ed Carlos da Silva, NRE, ed1avlis@yahoo.com.br
Me. Gislaire Aparecida Pericaro, Fecilcam, gpericaro@gmail.com
Esp. Danielli Carrião Canhan, Fecilcam, dani_carriao@hotmail.com

Muitas idéias e práticas culturais instituídas no Brasil, nos mais de três séculos de dominação portuguesa, não desapareceram na concretude de nossa independência, ou nos quase dois séculos que se passaram após esse evento. Obstinadamente, permanecem vivas e fortalecidas no seio da sociedade constituída ao longo do período. Nesse sentido, o processo de construção da sociedade brasileira, decorrente dos padrões estruturais que originaram comportamentos e instituições, permitiu a elaboração de elementos que singularizaram as ações dos brasileiros na construção de sua modernidade. As práticas estabelecidas, a partir dessa singularidade, promovem a formação de uma sociedade caracterizada pela permanência de sentimentos e valores constituídos ao longo de sua formação.

Um desses sentimentos foi denominado, por alguns pensadores, como o motivo edênico. José Murilo de Carvalho em seu artigo “O motivo edênico no imaginário social brasileiro” discute como a compreensão sobre o Éden, estabelecida pelos portugueses, quando da sua chegada ao Brasil, legou somente à natureza os atributos positivos que identificavam o país nascente. Todavia, estabeleceram em relação às pessoas uma visão negativa que adjetivou os habitantes da colônia lusitana como indivíduos impotentes e incapazes de operar mudanças no espaço social onde operam. Esse sentimento de nulidade e incapacidade, frente às questões postas no cotidiano, povoou o imaginário brasileiro já a partir da ocupação da costa atlântica, o que se convencionou chamar de razão satânica.

O desenvolvimento dessa compreensão colaborou para a constituição de indivíduos que se pensam impotentes para enfrentar problemas que os afligem diretamente. A visão negativa, que os portugueses produziram em relação aos brasileiros estendeu-se, na visão dos últimos, às instituições criadas. Os sujeitos, que de tudo desconfiam, não valorizam ou acreditam nas instituições que sustentam. A descrença nas instituições encampa seus pares, fato que representa, portanto, uma séria ameaça à sobrevivência das instituições nacionais, que tem nesses pilares, bases de sustentação da ordem legitimada.

O entendimento negativo, como o brasileiro se percebe, atravessou séculos e chega ao presente contaminando nossa mentalidade. A sucessão de gerações manteve desta forma, sentimentos que revelam a falta de potência para realização de conquistas pessoais e coletivas. Essa sensação, evidenciada em diversos setores da sociedade, contaminou, também, a educação. A dinâmica como muitos discentes encaram o trabalho disciplinar sinaliza um mal-estar existente. Nesse sentido, definimos como objeto de investigação a análise do que chamamos de mal-estar da educação a partir de sua construção edênica/satânica.

O pessimismo com o qual o brasileiro se percebe secularmente reflete o imaginário contemporâneo dos estudantes da educação básica. Os alunos, parte integrantes do processo educacional, se vêem à margem dele. Desajustados aos mecanismos pedagógicos, os estudantes não se reconhecem neles, e assim, os desafios do processo educacional, em muitos casos, são representados como desconfortáveis e desnecessários, o que evidencia um sintoma de mal-estar.

A lógica arquitetada por esse processo é manifestada pelo sistema de representação desenvolvido no interior do corpo discente de Campo Mourão. As representações dos estudantes da Educação Básica de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, coletadas em 2008, apontam como muitos alunos resistem às práticas instituídas no campo pedagógico. As dissensões resultantes dessa operação são manifestadas nas atitudes, desfavoráveis ao processo, presenciadas em sala de aula no dia-a-dia.

Todavia, muitas das ações percebidas demonstram um estudante indiferente às dificuldades que manifesta e impotente em relação à estrutura que sustenta seu fracasso. A mentalidade que preserva tal comportamento não deve ser compreendida como resultante de uma construção contemporânea, mas tem sua gênese no início de nossa formação histórica. Resgatar, portanto, o imaginário que originou tal sentimento constitui um fator essencial ao entendimento do contexto atual da educação no município.

Investigar o sistema de representação coletiva é um procedimento necessário ao sucesso da pesquisa pretendida. Para tanto, consideramos o campo teórico delineado por Roger Chartier, ao tratar com o conceito de representação coletiva, próprio aos nossos anseios. A noção de representação organizada por Chartier articula os registros que possibilitam pensar o universo educacional investigado com mais clareza em razão dos elementos estabelecidos por ele. Assim, temos por um lado, as representações coletivas que demonstram para os indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e de estilização da identidade que os indivíduos pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos, particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade afirmada (Chartier, 2002).

O princípio de representação, formadora da consciência instituída entre os estudantes de Campo Mourão e por eles legitimada, tem valor singular para a coletividade do lugar social, onde estão inseridos (Certeau, 2006). Ela é contingência do processo histórico e está circunscrita ao contexto local, permitindo-nos avaliar a identidade constituída, por este corpo coletivo, a partir das representações figuradas, possibilitando compreender os sentidos atribuídos a ela pelo próprio núcleo social estudado.

Para tanto, o entendimento em relação ao sistema de representação exigiu como procedimento metodológico a realização de uma coleta de dados entre alunos de 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, considerando uma população de aproximadamente 4300 estudantes dessas séries, no ano letivo de 2008, nas unidades públicas e particulares de Campo Mourão. Como a pesquisa está em fase de levantamento de dados, apresentaremos apenas alguns resultados parciais relacionados ao questionário elaborado e aplicado a uma parte da amostra, com o objetivo de fazer um levantamento a respeito das representações dos estudantes em relação às disciplinas que compõe o currículo básico.

Entre os estudantes que responderam ao questionário até o momento, 58,14% são do sexo feminino e 41,86% do sexo masculino, com idades variando entre 10 e 26 anos. 94,19% dos estudantes reconhecem a importância da educação para suas vidas, sendo que 5,81%, afirmaram não gostar de estudar.

Quando questionados sobre o acompanhamento dos pais ou responsáveis nas atividades escolares, 74,42% responderam “Sim”. Resolvemos então realizar um teste de hipótese a fim de verificar se existe uma relação de dependência entre o fato dos alunos compreenderem a importância de estudar e o interesse dos pais ou responsáveis pelas atividades escolares desenvolvidas pelos estudantes. Para isso, aplicamos o teste não-paramétrico de χ^2 (Ara, Mussetti e Schneiderman, 2003), que testa a hipótese nula de independência entre as variáveis “reconhecer a importância da educação” e “acompanhamento dos pais”, contra a hipótese alternativa de que há uma relação de dependência entre essas variáveis. Obtivemos um valor-*p* de 0,03, que nos levou a rejeitar a hipótese nula, ao nível de significância de 5%. Dessa forma, concluímos que para os dados observados, o fato dos pais ou responsáveis acompanharem as atividades escolares dos filhos influencia na formação de consciência que os mesmos têm sobre a educação. Por meio desse teste, verificamos também que não existe relação entre o nível de escolaridade dos pais e a presença destes na vida escolar dos filhos.

Ainda nesse questionário, pedimos para que os estudantes pontuassem a disciplina que mais gosta e a que menos gosta. Os resultados mostraram que entre as disciplinas preferidas pelos estudantes, destacam-se Matemática, Geografia e Português, apresentadas como respostas por 25,58%, 19,77% e 18,60% dos estudantes, respectivamente. Entre as disciplinas pelas quais os alunos sentem menos afinidades, destacam-se Matemática e História, observadas em 29,07% e 26,74% dos questionários, respectivamente. Podemos perceber uma divergência de opiniões entre os alunos em relação à disciplina de Matemática. Já em relação à disciplina de História, apenas 6,98% dos estudantes a priorizam, evidenciando um mal-estar, maior, desses alunos em relação a essa disciplina.

Entre os motivos apontados pelos estudantes para justificar a preferência pela disciplina de Matemática, podemos citar a facilidade de desenvolver cálculos e os desafios proporcionados por ela. Já para a disciplina de Geografia as justificativas observadas são relacionadas à facilidade dos conteúdos e à didática do professor. Para a disciplina de Português, os motivos mais apontados foram o gosto pela leitura e possibilidade de aprimoramento do vocabulário.

Por outro lado, muitos estudantes atribuíram o fato de não gostar de Matemática à dificuldade encontrada para compreender os conteúdos, relacionando essa à didática do professor. A relação professor-aluno foi indicada como fator que influencia na insatisfação tanto para a disciplina de Matemática quanto de História.

Outrossim, os dados demonstram a dualidade como os alunos pensam as disciplinas. Em relação a essas coexistem sentimentos de negação e aceitação. As representações coletivas dos estudantes mourãoenses, levantadas até o momento, expressam essa compreensão a respeito dessa arquitetura pedagógica, ficando evidenciado, portanto, o mal-estar que se estende ao processo educacional experimentado.

Referências

- ARA, A. B.; MUSETTI, A.V.; SCHNEIDERMAN, B. **Introdução à estatística**. São Paulo: Edgard Blücher LTDA, 2003.
- CARVALHO, J. M. de. **O motivo edênico no imaginário social brasileiro**. In: PANDOLFI, Dulce Chaves (Org.) Cidadania, justiça e violência. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990. p. 19 – 43
- CERTEAU, M. de. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHARTIER, R. **À Beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

UMA ANÁLISE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Ceres América Ribas Hübner, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, chubner@pop.com.br

O presente trabalho tem como objetivo estudar as políticas de “inclusão”, procurando compreender os processos pelos quais se articulam à educação especial. Levar-se-á em consideração, para o desenvolvimento das análises propostas, três níveis de elaboração: 1) a política educacional dos anos de 1990 e início do século XXI e suas implicações para os sujeitos considerados com deficiência; 2) a “inclusão pensada como política pública; e 3) a relação destes dois níveis com o processo de “inclusão” ocorrido dentro das escolas estaduais do município de Campo Mourão – Paraná. A investigação será realizada por meio de análise documental de fontes nacionais e internacionais e coleta de dados nas escolas públicas estaduais do município de Campo Mourão. Os discursos relacionados às políticas de “inclusão” propõem uma “solução” para os problemas sociais, econômicos, políticos, educacionais existentes na atualidade. Para tanto esteiam-se em uma trama de conceitos “politicamente corretos”, na tentativa de construir uma linguagem de “mudança social” que motive os sujeitos sociais a aderirem aos projetos divulgados. É possível perceber, portanto, tentativas de defini-las como conceitos e delinear caminhos para implantá-las na condição de políticas. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial.

Esse trabalho, tem por delimitação uma análise das políticas públicas de educação especial propostas a partir de 1990 e no início do século XXI relacionando estas com o processo de inclusão ocorrido nas escolas estaduais do município de Campo Mourão. Para justificar a realização de uma pesquisa sobre esta temática parece necessário considerar quem é a população que precisa de uma política pública de educação especial no Brasil, quem é aluno potencial da educação especial, e até mesmo a controvérsia sobre o número de pessoas que constituem esta população.

Desde o início de minha vida profissional (1999), tenho localizado minhas preocupações e atividades de pesquisa acadêmica sobre os processos e relações que envolvem sujeitos considerados com deficiência e educação, seja no âmbito do Ensino Fundamental ou na educação profissional.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os sujeitos considerados com deficiência, no Brasil perfazem 14,5% da população nacional, o que significa aproximadamente 24,5 milhões de pessoas. Ao procurar dimensionar e identificar esse grupo, o rastreamento quantitativo por intermédio dos indicadores numéricos pode ser um primeiro caminho. Por outro lado, levando em conta a visível heterogeneidade da sociedade brasileira (PAOLI, 1987), as indicações quantitativas não são suficientes, sendo necessário perceber essa realidade de maneira mais qualitativa. Algumas perguntas podem ser elencadas nessa direção: onde moram (urbanos, rurais, centro, periferia)? Estão em que momento da vida, em que faixa etária (crianças, jovens, adultos, terceira idade)? Qual a distribuição por gênero? São trabalhadores? Quantos estão na escola?

Considero a necessidade de levar em conta não apenas as “determinações biológicas”, mas as múltiplas determinações, dentre as quais podem ser pinçadas as características físicas, neurológicas, sensoriais, mas sempre pensadas no conjunto das relações sociais (JANNUZZI, 1997). As características relacionadas à deficiência foram – e são – identificadas socialmente no embate com as exigências que cada sociedade, em cada período histórico, apresentou aos indivíduos (BUENO, 1997). O que está no foco da definição histórica da deficiência não são as características individuais, mas as suas consequências sociais sobre a participação dos sujeitos nas sociedades em diferentes momentos históricos. (BUENO, 1997).

O que procuro afirmar aqui é que, a despeito de as características relacionadas à deficiência constituírem esses sujeitos, sua identidade é também atravessada por outros elementos, como etnia, gênero, opção sexual, faixa geracional, condições de moradia, entre outros. Contudo todo esse debate está balizado pela categoria classe social que permanece fundamental para discutir a sociedade contemporânea. A relação capital/trabalho continua tendo centralidade na análise social (MÉSZÁROS, 2002) e considero-a imprescindível para se pensar criticamente as políticas de inclusão.

O conceito de inclusão tem servido a discursos progressistas e conservadores, a diferentes posicionamentos político-ideológicos, gerando dificuldades para identificar suas filiações. Ao mesmo tempo tem sido tratado em oposição a exclusão. Dessa forma, ao buscar compreender as políticas de inclusão, percebe-se a necessidade de discutir o posicionamento de alguns autores sobre os significados e sentidos que atribuem aos dois conceitos.

Para nos auxiliar nestes conceitos buscaremos em (CASTEL, 2000), (OLIVEIRA, 2000), (WANDERLEY, 1999), entre outros subsídios teóricos para fazermos estas discussões.

No que concerne a análise das políticas, iremos fundamentar a pesquisa em: (SHIROMA, 2001), (MARTINS, 1997), (FRIGOTTO, 1999), (MÉSZÁROS, 2002), entre outros.

No contexto de um debate sobre educação especial como política pública, temos que pensar sobre o movimento social em torno das reivindicações dos deficientes. Não é incomum que se pense sobre os deficientes como seres apolíticos. Essa é uma característica historicamente observada nas relações estabelecidas neste campo e que certamente pode ser percebida na atualidade. Porém, torna-se importante registrar aqui que, se a manifestação política dos sujeitos considerados deficientes não expressa grande visibilidade, também não se observa uma contrapartida, por parte de seus observadores, em procurar percebê-la.

Os procedimentos metodológicos estão sendo realizados por meio de análise documental e entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas com pedagogos e diretores das escolas estaduais de Campo Mourão.

Ao analisar as políticas de inclusão tenho como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos.

Não se trata aqui de considerar uma proposta política, verificando em que medida ela se realiza. Portanto, esta não é uma avaliação da “efetividade” da política, ou seja,

O exame da relação entre a implementação de um determinado programa e seus impactos e/ou resultados, isto é, seu sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias da vida das populações atingidas pelo programa sob avaliação. (ARRETCHE, 1998, p. 31).

Pretendo desenvolver uma análise das políticas de inclusão no âmbito, de sua proposição, não a considerando como um pacote de medidas que é entregue para a população, mas como objeto de “contestação”, como algo a ser discutido, como um processo mais que um produto (OZGA, 2000). Nesse caso, a máxima de que o discurso político não se materializa na prática está sendo considerada aqui como superada pela compreensão segundo a qual os discursos políticos já são práticas (FAIRCLOUGH, 2001), que se põem sob suas próprias concepções.

Para desenvolver esta tarefa, a contribuição teórico-metodológica de uma investigação com materiais históricos (THOMPSON, 1981) é fundamental, pois a linha teórica do presente projeto é o materialismo-histórico-dialético.

A realidade vivida e investigada é histórica, complexa, contraditória, processual. O que está dado aos nossos órgãos dos sentidos não representa tudo aquilo que se pode conhecer. Com base nas contribuições da “Lógica histórica” (THOMPSON, 1981), os elementos constitutivos das relações sociais capitalistas devem, necessariamente, ser levados em consideração e receber um tratamento devido. Esse referencial cumpre um papel de base de sustentação para os procedimentos metodológicos mais específicos do trabalho em questão.

Referências

- ARRETCHE, M.T.S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E.M. (org). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, p.29-39, 1998.
- BUENO, J.G.S.A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. de (org). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez:USF-IFAN, p.159-181, 1997.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M.B.; BÓGUS, L.; YAZBEK, M.C. **Desigualdades e a questão social**. São Paulo: EDUC, p.17-50, 2000.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, p. 25-54, 1999.
- JANNUZZI, G.M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M.C. (org). **História social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MARTINS, J. de.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Papirus, 1997.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- OLIVEIRA, A. da R. Exclusão Social – o que ela explica? In: VALLE, L. do (org). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 87-112, 2000.
- OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Terreno de contestação. Porto: Porto editora, 2000. (Coleção currículo, políticas e práticas).
- PAOLI, M.C. Os trabalhadores urbanos na fala dos outros. Tempo, espaço e classe na história operária brasileira. In: LOPES, J.S.L. (coord). **Cultura e identidade operária**. Aspectos da cultura da classe trabalhadora. Rio de Janeiro:UFRJ-Museu Nacional, p.53-101, 1987.

SHIROMA, E.O. A outra face da inclusão. **TEIAS**: Revista da Faculdade de Educação. N.e. Rio de Janeiro> UERJ, p. 29-37, 2001.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (org) **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 16-26, 1999.

RECONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR PÚBLICA “GRUPO ESCOLAR MARECHAL RONDON” DE CAMPO MOURÃO/PR

Cibele Introvini, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, cibeleitrovini@hotmail.com

Este trabalho consiste nos resultados parciais da pesquisa iniciada em meados de 2007, sobre a Reconstrução Histórica da Instituição Escolar Pública “Grupo Escolar Marechal Rondon” da cidade de Campo Mourão. Em nossa pesquisa indagamos quais as condições políticas, econômicas e sócio-culturais que foram determinantes na criação do Grupo Escolar e de que forma o mesmo contribuiu para a organização e consolidação do município. A metodologia adotada compreende uma investigação de caráter qualitativo e bibliográfico. No âmbito da investigação bibliográfica e documental procuramos fazer um levantamento das fontes primárias sobre a história da instituição escolar a partir dos documentos encontrados nos acervos da Escola e do município. Na pesquisa qualitativa pretendemos realizar entrevistas semi-estruturadas com um grupo de ex-professores, ex-funcionários e ex-alunos da Escola Normal, Escola Isolada e Grupo Escolar Marechal Rondon. Neste texto, apontamos num primeiro momento, a criação dos grupos escolares como o modelo de educação primária pensado pelo movimento republicano para os diferentes estados brasileiros, e num segundo momento, faremos algumas considerações sobre a Escola isolada e o Grupo Escolar Marechal Rondon na cidade de Campo Mourão.

No século XIX, países da Europa, como Inglaterra, França e Espanha, e os Estados Unidos, na América, constituíram seus sistemas nacionais de ensino e, ao final deste, a universalização do ensino primário já estava consolidada. Implantaram a escola graduada como forma ideal de educação, capaz de racionalizar a organização/o trabalho pedagógico e ser eficiente (SOUZA, 1998 e 2006). Ao contrário do que acontecia naqueles países, o Brasil termina o período imperial apresentando uma educação primária e popular em estado precário, seja pelo número reduzido de professores com formação adequada, seja pela falta de materiais pedagógicos e espaços adequados para funcionar escolas, seja pelo não convencimento da população sobre a importância de se estudar ou pela falta de uma legislação nacional que compreenda as diretrizes e bases da educação, prevendo um sistema de financiamento.

O Ato Adicional à Constituição de 1834 determina às Províncias a responsabilidade para organizar e manter as escolas primárias e secundárias. Neste sentido, cada Província procura cumprir esta determinação criando diferentes mecanismos de captação de recursos financeiros, e por estes serem insuficientes, contavam com a contribuição de iniciativas particulares. O Paraná, por exemplo, criou o Conselho Literário por Distrito, em 1827, em 1874 o Conselho de Instrução em cada Município e o auxílio para alunos considerados indigentes, em 1877 (OLIVEIRA, 1999). Como uma tentativa de melhorar o ensino primário no Paraná cria-se a lei provincial paranaense n. 14 de 14 de setembro de 1854 que “[...] além de abrir cadeiras de ensino primário, institui a figura do inspetor geral e dos inspetores de distrito, a subvenção aos professores particulares quando o número de alunos não justificasse a criação de uma escola pública e o ensino obrigatório”(MIGUEL, 2006, p. 195). Contudo, como a maioria dos demais estados brasileiros, o Paraná termina o século XIX com uma educação primária em estado de precariedade.

O movimento republicano, exitoso no século XIX e imbuído das idéias liberais, empreende um rompimento com o passado imperial, instituindo um projeto civilizador que compreende a educação como indispensável para a formação do novo cidadão. Para Souza,

Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social. A exigência da alfabetização para a participação política (eleições diretas), tornava a difusão da instrução primária indispensável para a consolidação do regime republicano. (SOUZA, 1998, p. 27)

Os grupos escolares instalados nos diferentes Estados brasileiros no século XX¹ trouxeram consigo o discurso modernizante dos grupos que conduziam a política econômica e educacional. A (con)formação do cidadão (SOUZA, 1998) empreendida pela escola com os seus currículos, contribuiu para a aceitação e consolidação das idéias liberais e do novo regime.

Com argumentos de se promover a racionalização do trabalho pedagógico, da administração escolar e de se obter maior controle, realiza-se a implantação da escola graduada, sob a forma de grupos escolares, e do

ensino simultâneo em substituição do ensino mútuo, em São Paulo na década de 1890 e posteriormente nos demais Estados. A criação de grupos escolares no Paraná iniciou na cidade de Curitiba em 1903 (SAVIANI, 2007) e continuou até meados do século XX no interior do Estado. Na cidade de Campo Mourão, o primeiro grupo escolar público foi criado em 1952 pelo decreto n. 14.730 de 02 de fevereiro (HISTÓRICO DO GRUPO ESCOLAR, 1957).

Segundo memorialistas da cidade, os primeiros registros sobre a educação referem-se ao Decreto nº 411 de 1934, pelo qual foram nomeados professores da escola de Campo Mourão, com subvenção federal, Benjamim Cardoso Teixeira e Alvina Walter Teixeira (SIMIONATO, 1999). No final da década de 1940, Campo Mourão possuía uma pequena escola primária, denominada Escola Isolada ou Casa Escolar, que atendia meninos e meninas na mesma sala e funcionava no mesmo prédio da prefeitura. O prédio era uma construção em madeira, com duas portas frontais sendo que no lado esquerdo funcionava a prefeitura e na sala do lado direito, a escola. Não era cercada, não possuía pátio ou outra área de lazer e os sanitários consistiam numa latrina situada a alguns metros da escola. A escola atendia poucas crianças, filhos de carpinteiros (profissão comum na cidade naquele período), de agricultores, de pequenos comerciantes, enfim de diferentes níveis de renda, sendo a turma formada por estudantes de nível de escolaridade diferentes, sob a orientação de uma única professora.

As condições infra-estruturais da cidade eram precárias, não dispo de rede de energia elétrica, de abastecimento de água, com poucos estabelecimentos comerciais e ausência de biblioteca pública, o que dificultava o acesso a livros que não fossem os utilizados pela escola e a aquisição de materiais didáticos, tanto pelas professoras quanto pelos pais, os quais precisavam ser encomendados. A Escola Isolada também funcionava em estado precário, não havia direção escolar, as professoras eram as responsáveis pelo planejamento e a preparação das sabatinas mensais (ANDRADE, 2008).

O funcionamento da escola, em 1950, correspondia ao período da manhã e o da tarde, com uma turma cada um, sendo regida por uma professora, sem auxiliar. Como as turmas eram formadas por estudantes em diferentes níveis de escolaridade, a professora preparava as aulas das diferentes áreas do conhecimento para aqueles que faziam o 1º ano, o 2º ano e o 3º e depois expunham os conteúdos para cada grupo de alunos.

Em 1952 esta Escola Isolada foi elevada a grupo escolar, o que proporcionou uma nova organização da educação primária pública. O Grupo Escolar Marechal Rondon ganhou sede própria, provisoriamente uma construção em madeira e, nos anos de 1960, uma construção em alvenaria, com salas de aula arejadas, pátio e sanitários adequados. As turmas eram formadas de acordo com o critério da idade, pressupondo a sua homogeneidade. Inicialmente funcionaram duas turmas de manhã, 3º e 4º anos, e duas à tarde, 1º e 2º anos.

Considerando que a história deste grupo escolar se inicia junto da história do município, se levamos em conta a existência da Escola Isolada, acredita-se que os ideais de desenvolvimento econômico, cultural e político nos anos iniciais do município, possivelmente tenham se manifestado também nas práticas do grupo escolar, como por exemplo, ao se definir o tipo de homem/cidadão que se esperava e desejava formar.

Notas

¹ No Brasil, os grupos escolares foram extintos na década de 1970 devido a política educacional adotada neste período.

Referências

- ANDRADE, Leony Prado. Entrevistadora: Cibele Introvini. Entrevista concedida em 04 de jul. de 2008 na cidade de Campo Mourão/Pr. Arquivo digital. (1h 43min 20s).
- HISTÓRICO DO GRUPO ESCOLAR. **Livro Histórico do Grupo Escolar Marechal Rondon**, 05 de mai. de 1957. (Manuscrito)
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A História da Escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina, LOMBARDI; José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (orgs). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação).
- OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et al. **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).
- SIMIONATO, Édina Conceição. **Campo Mourão: sua gente...sua história**. Cianorte: Gráfica e Editora Bacon, 1999. (2ª ed. ver. e ampl.).
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA; Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa . **O Legado Educacional do Século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2006. (2ª ed. rev. e ampl. – Coleção Educação Contemporânea).

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

Wanessa Cristhina Castilho Leal, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, wanessacastilho@hotmail.com

Edenir Kelin, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, edenirkelin@yahoo.com.br

Dalva Helena de Medeiros (OR), Fecilcam, dalva-helena@uol.com.br

Introdução

A Gestão participativa como proposta democrática, frente à realidade do cotidiano da escola, propõe alternativas às considerações emergentes que podem ser encaminhamentos na busca de acertos aos problemas relacionados ao cotidiano escolar, pois, entende-se que são as práticas coletivas realizadas na escola que darão a possibilidade para que a comunidade possa participar e questionar sobre as decisões a fim de melhorar, tanto sua estrutura, como sua função social de educar.

Neste encaminhamento procurar-se-á identificar os principais problemas na escola e propor a Gestão Participativa como alternativa viável de gestão. Para tanto, pretende-se elaborar propostas que enalteçam o cotidiano da escola, a fim de torná-la mais envolvida socialmente, assim como torná-la mais participativa do ponto de vista da gestão e da sociedade.

Nesse contexto procura-se realizar uma pesquisa teórica empírica para confrontar a teoria e a prática realizada em duas escolas estaduais do município de Iretama, a pesquisa está vinculado ao Projeto Universidade Sem Fronteiras, que tem como objetivo o desenvolvimento humano e social, pois o município apresenta um Baixo Índice de Desenvolvimento Humano.

Indicações de Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica deste projeto está embasada nas teorias de gestão democrática defendida por Vitor Henrique Paro; a necessidade da escola contemporânea em Neidson Rodrigues; e no planejamento participativo exposto por Ângelo Dalmás. Além do embasamento teórico citado, acrescenta-se a como fundamental a este, a pedagogia libertadora de Paulo Freire, por oferecer subsídios críticos consistentes de educação, enquanto prática democrática docente.

Análises e discussões

Em termos gerais, ao aceitar que a gestão democrática deve-se implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. Contudo, ao analisarmos esta participação da comunidade na gestão da escola pública encontrar-se a um sem-número de obstáculos para concretizar-se em sua totalidade, esta é a razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Nesse sentido, Paro (2001) expõe uma das primeiras possíveis dificuldades encontradas no processo de democratização:

O envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações é apenas uma possibilidade, não uma garantia. Especialmente em sociedades com fortes marcas tradicionalistas, sem uma cultura desenvolvida de participação social, é muito difícil conseguir que os indivíduos não deleguem a outros aquilo que faz parte de sua obrigação como sujeito participe da ação coletiva (PARO, 2001, p. 67).

As condições de trabalho ou os condicionantes materiais da participação refere-se às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar, embora, não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de condições democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução dos seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para a modificação das relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Paro (2001), ao analisar a influência positiva da escola na vida das pessoas, também, indica elementos para pensar a escola autoritária que ainda temos, com a finalidade de direcioná-la para uma escola voltada para a emancipação e a participação democrática. Nessa direção, o autor afirma que:

A evidência da influência positiva da organização escolar sobre o comportamento das pessoas pode ser percebida quando se comparam escolas em que foram introduzidas inovações que provocaram maior democratização dos contatos humanos, com situações anteriores, em que as relações eram de mando e submissão. Em duas pesquisas de campo [...] foi possível perceber os efeitos de medidas visando à democratização do ambiente escolar, com a introdução de eleições de diretores, no primeiro caso, e com a ocorrência de uma direção mais democrática,

comprometida com os interesses dos usuários, no segundo. Em ambos os casos, a partir de entrevistas e observações em campo, pôde-se constatar a melhoria no relacionamento humano entre direção e pessoal escolar, entre a escola e os usuários e, principalmente, o relacionamento geral dos estudantes entre si e com os vários profissionais da escola, quer dentro quer fora da sala de aula. As pessoas, que antes eram tratadas apenas como objetos de decisão de outras localizadas em níveis hierárquicos superiores, sentiram a introdução de mudanças elevá-las à condição de sujeitos desse processo, e isso não é pouco em termos de avanço no relacionamento pessoal (PARO, 2001, p. 29).

No que se refere à elaboração do planejamento educacional Dalmás (1994), ressalta que diferentes autores o definem de várias formas, mas a maioria concorda em algumas definições, tais como o que deve conter no planejamento, como, teoria, tomada de decisões, deve gerar ação e ser um planejamento participativo. Esta participação deve ocorrer de forma a conter decisões comunitárias já que envolve pessoas com visões diferentes da realidade, para então, alcançar os objetivos que foram projetados.

Acrescenta Paulo Freire (1997), que para que haja um bom andamento do processo de planejamento participativo, requer uma equipe organizadora que trabalhem dentro de um clima favorável, em que haja liberdade, fraternidade e competência das partes, isso se dará através de reuniões e diálogos constantes. Acrescentando que para o planejamento se processar de forma coerente é necessário haver conhecimento teórico sobre educação libertadora. A escola deve levar em conta que não é a única capaz de transformar, de revolucionar, deve estar aberta para as várias formas de conhecimento.

Considera-se que o despreparo do corpo docente escolar pode comprometer todo o processo de planejamento, sendo que pode refletir na forma de comportamento autoritário, quebrando os princípios democráticos do grupo, tornando-se um empecilho na realização do processo participativo. Os envolvidos no planejamento encontram algumas dificuldades, estas que, muitas vezes esta nas escolas por se fecharem entre si, preocupam-se muito com seu mundo interior, tem dificuldades de se abrir com a comunidade na qual está inserida.

Pensar a gestão democrática implica ampliar os horizontes históricos, políticos e culturais em que se encontram as instituições educativas, objetivando alcançar a cada dia mais autonomia. Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade para coletivamente pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja. Segundo Barroso (2001) o conceito de autonomia define-se por:

[...] está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa), pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras (BARROSO, 2001, p. 16).

Desse modo, é possível concluir que a autonomia precisa ser cotidianamente construída, não sendo, portanto, resultado de atos e resoluções decretadas. A garantia de progressivos graus de autonomia é fundamental para a efetivação de processos de gestão democrática.

Por fim, acredita-se que a questão da democratização da escola significa um novo debate sobre a função da própria escola e, quem sabe, ao se determinar essa sua nova função, haverá de se requerer uma nova estrutura para a escola.

Considerações Finais

A intenção deste trabalho e de colaborar com as escolas para enriquecer os trabalhos voltados para a gestão democrática. A intervenção consiste em proporcionar aos professores, equipe pedagógica, alunos, pais e comunidade em geral uma nova concepção de gestão, por meio de palestras, diálogos, relacionando as atividades propostas, com a realidade social de cada escola. O trabalho apresenta resultados parciais, por estar em andamento.

Referências

- BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico**: Como construir o Projeto Político Pedagógico da Escola. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª edição – São Paulo: Ática 2001.

RODRIGUES, Neidson. *Da Mistificação da Escola à Escola Necessária*. 7ª edição – São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época; v.54).

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A BIBLIOTECA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Larissa Franciely Petri, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, lari_fpetri@hotmail.com

Thaís Voicikoski Carvalho, TCC-Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, thaís.carvalho@hotmail.com

Me. Ivone Aparecida Dias (OR) Pedagogia, Fecilcam, iapadias9@yahoo.com.br

Com o presente trabalho visamos apresentar a prática de estágio de gestão educacional, exigência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, do 4º. Ano do curso de Pedagogia, que está sendo desenvolvida em uma Escola Municipal de Campo Mourão. Nosso principal objetivo é elaborar conhecimentos críticos acerca da importância da biblioteca no processo de formação de leitores. Cumpre ressaltar, também, que o trabalho expressa uma parcela do trabalho de conclusão do curso.

A prática metodológica está apoiada no Materialismo Histórico Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, como comenta Pimenta, a prática pedagógica é um processo dialético de desenvolvimento do homem que se encontra situado historicamente. De fato, este processo dialético é inerente a essa, pois como coloca esta autora, a “[...] prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. Nega-se, portanto, uma concepção empirista da prática. A prática não existe ‘sem um mínimo de ingredientes teóricos.’” (PIMENTA, 2002, p. 93). Assim, não basta interpretar o mundo - ação teórica - é preciso que haja uma transformação neste, sendo a prática uma ação teórica, desmistificando dessa forma o discurso que desvincula a ação teórica da prática.

No que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos estão assentados no materialismo marxista, Saviani (2005) destaca que o homem não nasce sabendo ser homem, o aprendizado de como pensar, avaliar, agir, entre outros, requer um trabalho educativo. Nesse contexto, a escola é um local de fundamental importância, pois quando o docente faz a mediação do conhecimento histórico, o mesmo possibilita ao educando a articulação do conteúdo com a prática social mais ampla.

Como o nosso trabalho é de gestão educacional, não podemos deixar de ressaltar que a gestão conforme documento oficial do Ministério da Educação (2006, p. 51) é uma: “Forma de planejar, organizar, dirigir, controlar e avaliar um determinado projeto”. Já Libâneo (2001) pontua que a gestão tem sido associada à expressão “organização escolar”, sendo que é vista como “administração escolar” no que se refere ao planejamento da escola e ao uso dos recursos, bem como da coordenação do trabalho dos funcionários. O autor ressalta, porém, que alguns autores reconhecendo a especificidade da educação, preferem não utilizar o termo administração e sim organização, entendendo que a administração é realizada em empresas, sendo que a escola não pode ser compreendida como uma empresa convencional, devido às especificidades das relações que são estabelecidas naquele espaço educativo (escola). Seguindo a definição de alguns autores sobre o termo “organização”, Libâneo adota este sentido: “[...] unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.” (LIBÂNEO, 2001, p. 77).

O autor expõe que partindo dos estudos desenvolvidos no Brasil acerca da organização e gestão escolar, é possível apresentar três concepções de gestão: a técnico-científica, que se baseia na hierarquia de cargos e funções, visando à racionalização do trabalho, a eficiência dos serviços escolares, tendendo a seguir princípios e métodos da administração empresarial; a autogestionária, que se baseia na responsabilidade e decisão coletiva, ausência de direção centralizada, auto-organização e alternância de exercícios; e a democrática-participativa onde todos possuem participação ativa, sendo o ponto de equilíbrio entre as outras duas concepções; nesta, há uma relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. (LIBÂNEO, 2001).

Na Proposta Pedagógica (2007) da escola na qual estamos realizando o estágio, encontramos referência à gestão democrática. O documento apresenta uma definição acerca dessa, citando que, “a escola precisa ser concebida não mais como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade, onde todos os envolvidos são considerados cidadãos e atores participantes de um processo coletivo de fazer educação” (PP, 2007, p.95).

A escola em questão possui várias necessidades, uma das mais relevantes é a falta de espaço que se agravou com a venda de parte do terreno para uma instituição privada no início deste ano. Cerca de metade da área destinada ao parque foi retirado da escola, o que provocou uma diminuição muito acentuada do espaço.

Quando questionados sobre a situação, alguns integrantes da instituição se mostraram conscientes de que deveriam ter agido para impedir essa ação; mas, conforme disseram, não tiveram apoio da direção para a realização da reivindicação.

Entre todas as necessidades observadas, entendemos que nossa contribuição deveria focar a mais urgente: o resgate da função da biblioteca como espaço de pesquisa e leitura, enfim, de aquisição de cultura.

A biblioteca tem sua história intimamente ligada à história do homem. Ao longo do tempo, sentiu-se a necessidade de registrar as informações, para não dispersá-las. Esse registro era realizado em um suporte concreto e, portanto era necessário preservar e organizar esses documentos. Vale ressaltar que quanto mais documentos produzidos, maior deveria ser o controle dos mesmos.

Em nossa observação, pudemos perceber que a biblioteca da escola não possuía uma organização, seu espaço é pequeno e tem sido usada como um depósito de materiais e um lugar punitivo. Constatamos, também, que o seu acervo bibliográfico é muito limitado, há uma predominância de livros didáticos e outros materiais a serem utilizados pelos professores. Em relação aos livros de literatura infantil, há pouca quantidade e alguns estão com páginas faltando, dificultando a compreensão daquilo que se lê. Sobre essa questão Caldin afirma que:

O enfoque dado às bibliotecas escolares é, quase sempre, o de suporte informacional ao estudo e a pesquisa. [...] entretanto, constituem-se funções da biblioteca escolar desempenhar um papel educativo (apoio e desenvolvimento das atividades curriculares), um papel político (democraticamente possibilitar a todos os alunos o acesso aos livros), um papel cultural (depositária dos conteúdos da cultura) e um papel social (centro de lazer da comunidade escolar). (CALDIN, 2007, p. 09-10).

Porém, os alunos quase não frequentam a biblioteca, vão à mesma somente para pegar algum material pedagógico para os professores. No local destinado à biblioteca, não há mesas e espaço para estudo e leitura. Além disso, não há um bibliotecário que se responsabilize e organize o espaço, sendo esse aspecto de suma importância, segundo Abramovich:

Se a biblioteca for para a escola toda a melhor providência é contratar um bibliotecário que saiba organizar o material de modo correto e segundo as normas, renovar e atualizar sempre o que existe nas estantes, consertar estragos e danos, que ajude a criança a procurar um capítulo específico ou um tipo de história que ela quer ler, mas da qual tem apenas uma noção vaga, não sabendo maiores indicações ou informações. (ABRAMOVICH, 1993, 159-160).

As atividades pontuadas pela autora são simples, mas que deixam o ambiente adequado para que os alunos possam frequentar a biblioteca. Diante dessas constatações, buscamos readequar o espaço da biblioteca para que esse se torne um incentivo à leitura e à apropriação do conhecimento. Outro objetivo com o qual estamos trabalhando, visa contribuir com a prática pedagógica dos professores, para que esses enquanto formadores de opinião, oportunizem aos educandos momentos para a leitura, salientando a importância desta para a formação crítica.

Até o momento, estamos readequando o espaço da biblioteca, sendo que já percebemos novas concepções, contribuições e opiniões, por parte dos funcionários da escola, em relação ao local. Alguns ressaltam a importância de um bibliotecário para que esta continue organizada, assim como está acontecendo.

Nosso intuito, com o findar deste trabalho é que esse espaço possa se tornar efetivamente um espaço educativo, onde as crianças possam adquirir hábitos de leitura, organização, responsabilidade, por meio da retirada de livros semanais, e, além disso, que esse espaço contribuía para que os educandos compreendam a função social da leitura e da escrita, pois como afirma Silva, “O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecer. E conhecer significa perceber mais contundentemente as forças e as relações existentes no mundo da natureza e no mundo dos homens, explicando-as.” (SILVA, 1995, p. 12). Nossa intenção, por fim, é que a biblioteca seja um espaço destinado à formação cultural das crianças, possibilitando, assim, contribuir com o seu pleno desenvolvimento como pessoa.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. **A função da leitura e da literatura infantil**. Disponível em: <http://www.encontros-bibli.ufsc.br/Edicao_15/caldin_funcaosocial.pdf> Acesso em 18 de agosto de 2007.
- LIBÁNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO (EXTENSÃO) - PROGRAMA DE EXTENSÃO “UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS”

Áurea Andrade Viana de Andrade, CEPPE, Fecilcam, aureavgeo@yahoo.com.br

Dirce Bortotti Salvadori, CEPPE, Fecilcam, dbsalvadori@hotmail.com

Marcos Clair Bovo, CEPPE, Fecilcam, mcbovo@yahoo.com

O presente texto trata de um projeto desenvolvido no município de Corumbataí do Sul. Este município tem apresentando baixo Indicador Social e Humano - IDH de 0,678, um dos indicadores mais baixo do Paraná. Esta realidade presente nesta comunidade é a razão pela qual propusemos em 2007 o projeto de pesquisa/extensão que tem como eixo a metodologia da pesquisa-ação e como tema a transformação da prática pedagógica e do compromisso social da escola, numa proposta inter/multidisciplinar integrada, visando atingir a realidade social do Município.

Neste sentido, estabelecemos uma ação integrada entre os diversos níveis de ensino envolvidos e a comunidade, centralizando no espaço escolar e na prática pedagógica dos educadores, com as ações voltadas ao encaminhamento das questões sócio-espaciais, visando melhorar o índice de desenvolvimento humano (IDH) do município.

Para a elaboração do projeto o grupo realizou visita *in loco* para avaliar os principais problemas apresentados pela comunidade, inclusive a educacional. Por ocasião das visitas pudemos constatar que além do baixo IDH a comunidade manifesta uma ausência de perspectiva que detectamos no discurso da população.

Neste sentido, optamos pela metodologia da pesquisa-ação, pois “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2005, p.16).

A pesquisa-ação vem ao encontro das necessidades metodológicas dos pesquisadores e educadores na concepção histórico-crítica. Assim, definida por Saviani (1994, p. 111) como “o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana”.

O suporte teórico que fundamenta nossa metodologia parte do entendimento que o homem é um ser social, de relações. O aspecto primordial das relações sociais é a humanização, a promoção do homem. Do ponto de vista da educação, promover o homem significa torná-lo “cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação para intervir nela transformando-a” (SAVIANI, 1982, p.41).

Utilizando dessa metodologia esperamos aproximar o ensino superior e a educação básica pública, propiciando aos professores e estudantes dos dois níveis de ensino e egressos do ensino superior espaços para reflexões, pesquisas e debates acerca da educação e da sociedade atual.

Para organizar o desenvolvimento do Projeto optamos por elencar cinco metas a serem cumpridas no tempo delimitado para a ação. A primeira meta levou em consideração a realidade social do município. A segunda meta a organização de uma escola de pais visando mediar/orientar a relação pais/escola/filhos na identificação dos elementos problemáticos desta relação. A terceira meta consta de ações orientadoras para alunos e familiares sobre as potencialidades econômicas e agrícolas de Corumbataí do Sul, visando contribuir para a permanência do homem na terra. A quarta meta nasceu da constatação de um problema social grave, que se manifesta na excessiva carga de financiamentos descontada em folha de pagamento dos aposentados, comprometendo a qualidade de vida dos mesmos. Objeto de pesquisa da Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior. Como quinta meta também trata de uma pesquisa de Iniciação Científica e Iniciação Científica Júnior sobre a utilização da Bolsa Família para verificar a relação famílias com bolsa/criança na escola com qualidade de aprendizagem.

Estas metas foram efetivadas no Colégio Estadual Corumbataí do Sul, na Escola Municipal Cecília Meireles e na comunidade, resultando em benefícios para o município de Corumbataí do Sul. Assim, consideramos que a inserção das instituições públicas de ensino superior com atividades nos municípios de baixo IDH tem se mostrado um caminho importante para a transformação da realidade destes municípios, pelo menos é o que estamos sentindo com os resultados de nosso Projeto “Educação como Prática Social”. Nestes 12 meses de atividades contínuas, mesmo que Tateando em busca de pontos de apoio para conseguir desenvolver as propostas previstas no projeto, pudemos perceber que o fato do município precisar olhar para si mesmo já foi um significativo avanço. Para isso tem sido significativa a contribuição da Escola de Pais, desenvolvida pela Professora Sonia Maria Yassue Okido Rodrigues, principalmente por levá-los a se interessar, ouvir e entender melhor as questões da educação de seus filhos. O cumprimento desta meta é de fundamental importância para o projeto porque aí se dá a articulação entre escola e comunidade.

Descobrimos também que apesar da proximidade com Campo Mourão, maior parte dos estudantes de Corumbataí do Sul não sabiam que uma Faculdade Pública não cobra mensalidades. Descobrimos também que

poucos estudantes se aventuram a prestar vestibular por julgar que não têm condições de aprovação e aí propomos o projeto “Revendendo Conteúdos”, este foi de fundamental importância para demonstrar que eles estão aptos a concorrer com os demais estudantes e conseguirem a aprovação, como o demonstraram. Quanto ao trabalho com os educadores da rede pública Municipal e Estadual observamos que a dificuldade em rever a própria prática pode ser rompida com a sistemática apresentação da função social da escola. Idéias pré-concebidas podem ser rompidas se desveladas para os sujeitos. O descaso da população para com o próprio Município e suas possibilidades econômicas também é um círculo que pode ser rompido, e o projeto da Associação dos Produtores de Corumbataí do Sul - APROCOR desenvolvido com os agricultores é uma demonstração disso. Há interesses hoje que há doze meses não estavam presentes no Município.

Assim, com o projeto Educação como Prática Social, estamos mostrando que os problemas socioeconômicos do município devem ser discutidos também no âmbito escolar. E, sobretudo, mostrar que a Escola desempenha um importante papel nesta comunidade. Este vínculo resultou na parceria com a EMATER, APROCOR na organização do I Fórum dos Agricultores de Corumbataí do Sul.

Referências

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, *Censo Agropecuário Paraná: 1970, 1980, 1996*. Rio de Janeiro: IBGE, 1970-1996.

_____. *Tipologia dos Municípios Paranaenses - Segundo Indicadores Socioeconômicos e Demográficos*. Curitiba: IPARDES, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 4. ed.- Campinas, S.P:Autores Associados, 1994 (Coleção educação contemporânea).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. - 15.ed.- São Paulo: Cortez: 2007 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ivone Aparecida Dias, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, iapadias9@yahoo.com.br

Este trabalho visa apresentar algumas reflexões sobre os pressupostos teóricos que estão norteando nossa pesquisa a respeito de concepções que professores do Ensino Fundamental de uma escola de Campo Mourão têm dos conceitos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Salientamos que se trata, assim, de discussões que utilizaremos como referencial para analisar os materiais que estão sendo recolhidos no processo de nossa pesquisa por meio de entrevistas e questionários, e não de apresentar análises preliminares desses materiais citados.

Os pressupostos que estão orientando nosso trabalho de investigação preceituam que os homens são seres históricos e culturais e que, portanto, características e aptidões que só os humanos conseguem desenvolver não são elementos que podem ser transmitidos por via biológica, hereditariamente. Nesse sentido, como destaca Bock (2004, p. 31), o homem, ao nascer, não é um ser dotado de aptidões e habilidades humanas, ou seja, não há uma “[...] humanidade natural do homem”.

Também Vygotsky (1984, 1987), em suas produções, salienta que as características ditas tipicamente humanas resultam das interações que o meio sócio-cultural possibilita aos homens realizar, não sendo, portanto, mero resultado de processos biológicos. Sob esta perspectiva, é nesse processo de interação cultural que os homens, aos poucos, deixam de viver ou de agir pautado apenas naquilo que este teórico denominou de funções psicológicas elementares (FPE) e desenvolvem as funções psicológicas superiores (FPS), tais como o raciocínio, a memória, a atenção etc.

Desse modo, podemos dizer que as funções psicológicas que caracterizam os humanos, embora sejam funções que apenas os humanos desenvolvem, não são adquiridas naturalmente; pelo contrário, para que as mesmas se desenvolvam é necessário que cada pessoa esteja inserida em um grupo cultural, participando ativamente da vida dos homens desse grupo.

Para Pino (2000), para que essas funções psíquicas que caracterizam os humanos possam se desenvolver, a criança precisa passar por dois nascimentos: o biológico e o cultural. Sendo assim, mister se faz destacar que as características tipicamente humanas são adquiridas

[...] no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes [...] podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

No entanto, para que esta aquisição da cultura possa se processar é imprescindível que o sujeito possa interagir não somente com os objetos culturais mas, também, com os detentores da significação cultural desses objetos culturais, ou seja, com os membros mais experientes, culturalmente falando, de um determinado grupo. É nesse sentido que Pino (2005, p. 59) alerta para o fato de “[...] que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro [...]”.

Portanto, o desenvolvimento do sujeito deve ser compreendido como um processo que depende, essencialmente, tanto da existência de objetos culturais significativos para um grupo, quanto da existência e atuação mediadora de outras pessoas. E é por meio dessa atuação mediadora que as relações interpsicológicas se estabelecem abrindo caminho para que o indivíduo aprenda e se desenvolva como humano. Pode-se dizer, assim, que “a trajetória do desenvolvimento humano se dá ‘de fora para dentro’, por meio da internalização de processos interpsicológicos”. (OLIVEIRA, 2000, p. 14). Dessa maneira, os modos de funcionamento psíquico do indivíduo são intrinsecamente dependentes dos processos de funcionamento psicológico de seu grupo cultural. Sendo assim,

[...] o que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro; singular, mas constituído socialmente e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea. (SMOLKA e GÓES, 1997, p. 10).

As questões destacadas até o momento nos permitiram salientar, ainda que brevemente e de modo geral, a necessidade do processo de mediação dos membros mais experientes de um grupo cultural para que os sujeitos mais novos (ou menos experientes) possam se desenvolver. Considerando essas reflexões iniciais, a seguir pontuaremos alguns aspectos que, em nossa análise, são relevantes para a compreensão da importância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Conforme o referencial teórico por nós adotado, para que o aluno possa desenvolver suas “capacidades” é necessário que haja um processo de ensino organizado intencionalmente, visando a sua aprendizagem. Assim,

A prática pedagógica, na perspectiva vigotskiana, pode ser definida como uma ação planejada e consciente e que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor, portanto, faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. (FACCI, 2007, p. 147).

Sob esta perspectiva, podemos observar que o professor, bem como sua atividade de ensino, são elementos centrais e indispensáveis no interior das relações pedagógicas.

Entendemos que é fundamental reforçar essa perspectiva de valorização do trabalho do professor, salientar sua função social de ensinar porque, atualmente, há um discurso educacional que “[...] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino, a transmissão de conhecimentos são maléficos para o desenvolvimento da criança”. (ARCE, 2006, p. 111). Para essa autora, esse discurso é essencialmente ideológico no seu sentido mais destruidor e visa, em última instância, alienar os sujeitos, impedindo-os de terem acesso ao conhecimento e, assim, compreenderem a realidade em sua essência. Desse modo, com base em Saviani, a autora defende que

O papel da escola reside, sim, na transmissão-assimilação de conhecimentos, [...] o aluno deve conhecer o que de mais elevado a humanidade já tenha produzido. [...] O professor deve ser o protagonista deste processo na sociedade atual, porque ele precisa saber olhar para além da aparência para educar, para ensinar, trazendo aos alunos a essência que se encontra escondida no cotidiano medíocre e alienado com o qual eles convivem diariamente. (apud ARCE, 2006, p. 113).

Demo (2004, p. 28) também defende que o professor, mais do que passar o aluno de ano, precisa cuidar que o educando aprenda. Para ele, “passo crucial da inclusão social de hoje em dia está na aprendizagem efetiva, não em fazer de conta”.

A partir dessas breves considerações, podemos ressaltar que a mediação é um processo social fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Entretanto, queremos salientar, também, que, em última instância, tais funções precisam ser desenvolvidas com o intuito de possibilitar a inserção social, munindo os alunos com instrumentos capazes de lhes possibilitar a superação das condições alienantes nas quais vivemos.

Referências

- ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A. e DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-115.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica da Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FACCI, M. G. D. “- Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M. e FACCI, M. G. D. (orgs.). **Psicologia Histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, (p. 135-155).
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n 35, p. 11-18, julho 2000.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, M. C. R. de. **A Linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Jaqueline Aparecida da Rocha, IC-Faculdade Integrado, Pedagogia, jaquecec@hotmail.com
Daiele Flores Ribeiro, Pedagogia, Faculdade Integrado, daieleflores@bol.com.br
Me. Valdair da Silva (OR), Faculdade Integrado, valdairsilva@grupointegrado.br

O educador Suíço Johann Heinrich Pestalozzi, viveu entre os séculos XVIII e XIX e é considerado o primeiro filósofo e educador a propor uma pedagogia para trabalhar a educação com crianças órfãs e filhos de trabalhadores com base na “moral”. Trabalhou em diversas instituições de ensino como: Neuhoof (1774), Stans (1798), Burgdorf (1799- 1804) e Iverdun (1804-1825).

Pestalozzi procurou descrever o desenvolvimento infantil centrando-se em suas particularidades, acentuando a tarefa da família e, especialmente que a educação deveria ser ministrada pela mãe, observando os estágios de desenvolvimento infantil proposto em sua metodologia.

Importante ressaltar que nesta busca de detalhar o desenvolvimento infantil autor descobre e elege a brincadeira com a linguagem, a intuição fundamental para o desenvolvimento da criança, a qual deve ser observada, para o seu pleno desenvolvimento.

Segundo Arce (2002):

Pestalozzi defende que os sentidos da criança são importantíssimos para sua aprendizagem, através dos quais ela conhece o mundo e a si mesma. A criança deve ser estimulada a aprender o mundo através dos mesmos, desde que se respeite o seu desenvolvimento natural, respeitando suas forças e seu desenvolvimento (p.155).

Para ele o educador deve dar importância ao desenvolvimento natural da criança, descobrindo que a criança possui muitos conhecimentos que necessitam ser respeitados. Para Incontri, (1996.p.96), “Devemos nos convencer de que o objetivo final da educação não é o de aperfeiçoar as noções escolares, mas sim o de preparar para a vida, não de dar o hábito da obediência cega e da diligência comandada, mas de preparar para o agir autônomo”.

A criança na concepção da Pestalozzi era um ser puro, bom em sua essência e possuidor de uma natureza divina que deveria ser cultivada e descoberta para atingir a plenitude, comenta Arce. O pensador suíço costumava comparar o ofício do professor ao jardineiro, que providencia as melhores condições para as plantas seguirem seu desenvolvimento natural, dá mesma forma, o educador deve providenciar as condições necessárias para que a educação siga de forma quase “natural”. Ele gostava de lembrar que a semente traz em si o “projeto” da árvore toda. “As idéias de Pestalozzi, torna-se uma meta européia das “viagens pedagógicas” de estudiosos e políticos” (CAMBI, 1999, p.417).

Ressalta-se que para esse educador a vivência dos princípios pedagógicos tem a força de conduzir, de modo produtivo a educação da infância e da juventude ao fiel cumprimento de seus deveres individuais e coletivos.

Para Pestalozzi a educação deveria seguir o desenvolvimento natural do ser humano, sendo dosada de acordo com cada estágio pelo qual o indivíduo passa até atingir a idade adulta e procurou estabelecer de forma simples esses estágios, dividindo a educação em várias fases. Defende que os sentidos da criança são importantíssimos para sua aprendizagem através dos quais ela conhece o mundo e si mesma.

Pestalozzi enfatiza que a criança aprende desde o nascimento a se relacionar com o mundo por meio de seus sentidos e seu princípio máximo é de que a educação deve seguir essa transformação inerente a toda criança. Segundo Haidt (2004, p. 18), “na concepção de Pestalozzi, o principal objetivo da educação era favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do jovem, através das vivências de experiências selecionadas e graduadas, necessárias ao exercício dessas capacidades”.

Pestalozzi acreditava que o trabalho do educado é fundamental para o desenvolvimento da criança. Para ele o professor deve seguir o desenvolvimento do aluno, jamais se colocar como um obstáculo, só assim estará realmente ajudando as crianças.

Foram utilizados prospectivamente o debate bibliográfico de alguns autores que relatam a vida de Pestalozzi. “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituindo principalmente de livros e artigos científicos, onde há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1999, p. 48)”. Cita-se como base ARCE (2002), CAMBI (1999), HAIDT (2004), INCONTRI (1996).

Pestalozzi é um clássico do pensamento pedagógico, uma referência na história da educação. Encontra-se registrado em seus trabalhos concepções de aprendizagem, conceitos e métodos que inovaram e inovam o processo de ensino e aprendizagem.

Para ele o aprender fazendo é um princípio importante, pois é no fazer que se adquire o conhecimento. Assim, o conhecer é um processo que a criança vai adquirindo na medida em que o mestre leva-a a fazer experiência dia-a-dia e é a partir desse momento que a criança leva o mestre a refletir a respeito de sua posição diante desse processo.

Em seus trabalhos analisou as concepções de homem e da moral. Para ele não bastava reestruturar a ordem social era preciso iniciar uma revolução moral que se processa pela educação. Por isso é que se debruçou e inovou a Pedagogia, exercendo grande influência no pensamento educacional, democratizando a educação, proclamando que toda criança tinha o direito à educação e que o educador sempre há o que ensinar, mas principalmente, sempre há o que aprender.

Referências

- ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- GIL, Antônio. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- HAIDT, Regina. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004.
- INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e Ética**. São Paulo: Scipione, 1996.

LEITURA: PRÁTICA PARA FORMAÇÃO CRÍTICA DO CIDADÃO

Adriana Oliva da Silva, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, adrianaoliva@seed.pr.gov.br
Jaqueline Aparecida da Rocha, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, jaquecec@hotmail.com
Me.Ana Paula Previate Widorski (OR), Faculdade Integrado de Campo Mourão,
profa.anapaula@grupointegrado.br

Introdução

Assim que nascemos já sentimos um novo mundo, iniciando nossa compreensão do mundo, ou seja, a leitura deste (FREIRE, 2006). A leitura nos possibilita maior reflexão de quaisquer coisas, nos torna mais críticos e ajuda na formação de opinião. Segundo Antunes (2003), “A leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.” (p. 66). A atividade de ler completa a atividade da escrita, por isso é, conforme Antunes (2003), “uma atividade de interação entre sujeitos” (p. 67), e vai além do que simplesmente decodificar os sinais gráficos. O leitor interage, participa, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Partindo desse princípio, o eixo norteador deste trabalho é a verificação das estratégias de leitura aplicadas à interpretação textual aos alunos de quarta séries do ensino fundamental, de escolas municipais do município de Iretama – PR Espera-se que essa pesquisa venha contribuir com novas possibilidades para os professores, no que se refere às estratégias de leitura, para que os alunos consigam compreender, refletir acerca de um texto, desenvolvendo o gosto por uma atividade que normalmente sentem desprazer.

Fundamentação Teórica

Freqüentemente, o que acontece, e que deve ser mudado, é o uso excessivo, por parte dos professores, de leituras com exercícios de interpretação, buscando simplesmente uma resposta já dada, ou seja, o aluno reproduz o que já está explícito no texto. É a escola controlando o que se deve ler, esquecendo das variedades de textos encontrados na sociedade. Suassuna (2004) atesta essa informação ao afirmar que, “Exemplos eloqüentes disso são os livros didáticos (seja pela pouca variedade de textos que veiculam, seja pelo encaminhamento que dão à compreensão/interpretação desses textos, ou mesmo pelo fato de se transformarem em ‘escora’ do professor)...” (p.49).

Uma reprodução de um texto não estimula nenhuma reflexão crítica em torno desse, não exige compreensão além do que ali já está escrito, significando também a absorção das idéias ali colocadas, não abre espaço para o pensar, analisar, interpretar, concluir. Essa forma de leitura interfere também no aprendizado de vários conteúdos escolares que pede interpretação de texto. Para reverter essa situação é necessária a ajuda e o estímulo do professor leitor, que mostrará realmente a importância do hábito e o gosto pela leitura, são pelos métodos de ensino do professor que o senso crítico do educando irá aflorar.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná (2007) afirmam que:

A leitura compreende o contato do aluno com uma ampla variedade de textos produzidos numa igualmente ampla variedade de práticas sociais. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, a uma atitude responsiva diante deles. (p. 27)

A leitura está presente em cada interpretação que fazemos do mundo ao nosso redor, portanto é necessário que o aluno conheça várias formas de leitura. Ainda nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2007) encontramos sugestões de variadas tipologias textuais que devem ser exploradas com os alunos, a saber:

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes práticas sociais notícias, crônicas, piadas, poemas, artigos científicos, — ensaios, reportagens, propagandas, informações, charges, romances, contos etc. —, percebendo em cada texto a presença de um sujeito, de uma intenção. (p. 27)

A leitura requer e deve ser uma reflexão sobre o que se está lendo, para que tenha significados por parte do leitor, e para que isso ocorra é necessário que o professor seja o mediador de atividades que promovam análise do que o texto propõe. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (2007):

As atividades de leitura devem considerar a formação do leitor e isso implica não apenas considerar diferentes leituras de mundo, experiências de vida e, conseqüentemente, diferentes leituras, mas também o diálogo dos estudantes *com* o texto e não *sobre* o texto, dirigido pelo professor. (p. 29)

Enfim, a criança necessita de um estímulo positivo para a leitura, que deve receber do professor de forma que dialogue com o texto, percebendo suas idéias, e não sobre ele, com respostas prontas e acabadas.

Portanto, os objetivos específicos desta pesquisa são:

Observar como os professores, que participarão desse projeto, trabalham com a interpretação textual em sala de aula;

Verificar se os alunos possuem o hábito da leitura, como a fazem e como essa atividade é trabalhada com eles;

Conscientizar professores da importância da leitura para sua prática e estímulo do aluno; Levar os professores a um ensino mais crítico e responsável ao que se refere ao trabalho com a leitura;

Mostrar como é possível analisar textos com “um olhar profundo”, refletindo sobre os mesmos.

Metodologia

Para desenvolver essa pesquisa serão utilizados métodos que possibilitem conhecer o ensino dos professores da quarta série do Ensino Fundamental, no que se refere à interpretação textual, para a partir daí, analisar os dados e propor situações diferenciadas de trabalho com o texto, ou seja, uma intervenção pedagógica.

Para tanto, a Revisão Bibliográfica nos colocará a par de publicações de várias pesquisas já realizadas neste campo de estudo. Neste contexto, a partir da pesquisa bibliográfica, se estudará o que vários autores dizem sobre a leitura, para que possa reconhecer os diversos conceitos de leitura, bem como as estratégias para se trabalhar com ela.

A pesquisa de campo contará com a observação de duas 4^a séries, de diferentes escolas municipais, do município de Iretama, Paraná, com o intuito de verificar as estratégias de leitura/interpretação de texto, que esses professores desenvolvem com seus alunos. Neste caso, serão realizadas observações sistemáticas em sala, considerando o encaminhamento metodológico dos professores, comparando com que as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa do Estado do Paraná sugerem. A escolha pela 4^a série se dá pelo fato de ser a

última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, no qual considera-se que os alunos estejam preparados para ingressar no segundo ciclo do Ensino Fundamental, momento esse que apresenta com maior intensidade, as dificuldades de ler um texto e entendê-lo.

A pesquisa culminará com a intervenção pedagógica, que será realizada por meio de oficina de interpretação textual, abrangendo todos os professores da rede municipal da cidade de Iretama que desejaram participar.

Considerações Finais

Sabemos que a base da criança é a família, que esta deveria proporcionar aos seus filhos os primeiros contatos com textos e com formas variadas de experiências de vida, no entanto, a realidade mostra que a maioria de nossas crianças não possui este privilégio, portanto ao chegar à escola ela necessita de um estímulo positivo para a leitura, que deve receber do professor de forma que dialogue com o texto, percebendo suas idéias e não sobre ele, com respostas prontas. Enfim, é preciso que haja um diálogo entre leitor, professor e texto, e para que isso ocorra o professor deve possuir um constante diálogo com seu aluno e com as leituras do mesmo, é necessária uma troca de conhecimentos constante para uma intervenção pedagógica eficiente.

Referências

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Altas, 1991.
- SEED. Secretaria do Estado e da Educação, Governo do Estado do Paraná e Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa**. Curitiba: 2007
- SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem pragmática**. 7ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Adriana Oliva da Silva, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, adrianaoliva@seed.pr.gov.br

Daiele Flores Ribeiro, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, daieleflores@bol.com

Me. Patricia Regina Cenci Queiroz (OR), Faculdade Integrado de Campo Mourão, prc.queiroz@uol.com.br

Introdução

Partindo de observações realizadas durante as disciplinas de Prática Pedagógica, construímos este artigo com o objetivo de discutir a importância do Projeto Político Pedagógico no cotidiano escolar de duas escolas, sendo uma escola municipal de ensino fundamental e uma escola estadual de ensino fundamental e médio.

Conforme Vasconcellos (2006): “O projeto Político-Pedagógico (ou projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada [...]” (VASCOCELLOS, 2006, p.169), enfim é a organização das atividades práticas na instituição.

A primeira parte da pesquisa consistiu na realização de um trabalho de campo nas duas instituições, buscando travar um contato inicial com as escolas e conhecer o ambiente escolar, ou seja, aspectos como: estrutura, funcionamento, andamento do trabalho pedagógico e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A idéia inicial era a de avaliar o PPP em contraposição ao cotidiano observado, buscando avaliar em que medida o mesmo partia da realidade das mesmas e das necessidades da escola.

Observando a organização da Escola Municipal onde se oferta Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, percebemos aspectos falhos relacionados a organização do trabalho pedagógico, por exemplo, documentos, pastas e livros são deixados em qualquer lugar, causando desordem no trabalho escolar. Já na escola estadual, observamos uma melhor adequação deste aspecto do que na Escola Municipal. Como a Escola Estadual estava mais organizada, pudemos inclusive avaliar melhor situações problemas, conhecer mais documentos e projetos que envolvem a escola, etc. A sala da orientação é de total organização, tudo é registrado, até em atas, de acordo com as colocações de Libâneo (2003), que diz:

A organização incide diretamente na efetividade do processo de ensino e aprendizagem, à medida que garante as condições de funcionamento da escola. Sua presença ou ausência interferem na qualidade das atividades de ensino. É necessário, portanto, que todos os aspectos da vida escolar sejam contemplados na organização geral de escola, ao longo de todo o ano letivo. A organização geral diz respeito a: condições físicas, materiais, financeiras; sistema de assistência pedagógico-didática ao professor; serviços administrativos, de limpeza de conservação. (LIBÂNEO, 2003, p.346/347).

A boa organização facilita o trabalho de toda equipe escolar, desde os funcionários, professores, pedagogos e alunos. O que percebemos é que a organização, o estabelecimento claro dos métodos de trabalho, divisão de tarefas, facilita muito a visão das dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico, bem como o estabelecimento de estratégias para enfrentá-las.

A Importância do Projeto Político Pedagógico na Escola

Ainda discutindo os aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico e a construção do PPP na referida escola, percebemos que na escola municipal o PPP não é reformulado desde 1999. Com a mudança no ensino fundamental de nove anos é que a escola começa a pensar na reformulação do mesmo. No entanto, durante o trabalho de campo, não existia nenhuma documentação referente ao novo planejamento. Libâneo (2003) ressalta que:

[...] (PPP) é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares... o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. Deve-se cuidar que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões. (LIBÂNEO, 2003, p.178)

Um projeto deve, no mínimo, ser reformulado se não todo ano, pelo menos de dois em dois anos. É preciso união entre os profissionais de ensino da escola nesta tarefa, principalmente porque a construção de um PPP é uma tarefa coletiva e, se não houver interação entre todas as pessoas que elaboram o P.P.P. de uma escola, não se conseguirá cumprir satisfatoriamente os propósitos do mesmo. Cabe ressaltarmos aqui que, a junção de vários profissionais reunidos, possibilita a proliferação de idéias, o debate crítico, problematizador e construtor de situações vivenciadas no cotidiano pedagógico, em sintonia com a realidade social de inserção da escola.

Passos (2006) afirma que o PPP “[...] é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.” (PASSOS, 2006, p.13), apesar da colocação da autora, o que podemos perceber é que na escola municipal isso não acontece. Muitos professores ou até mesmo funcionários não acham prazeroso passar dias elaborando projetos. No entanto, na escola estadual observamos que o processo de criação do P.P.P. foi feito a partir da realização de grupos de estudos com a participação de professores e funcionários que se reuniam em diversos momentos para debates, juntamente com a A.P.M.F. (Associação dos Pais, Mestres e Funcionários) do colégio. Tais encontros proporcionaram a reformulação do novo Projeto Escolar, que foi atualizado, no ano de 2007.

Segundo Ilma Passos (2006) o P.P.P. é consiste em [...] buscar uma nova organização para a escola, construir uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários.” (PASSOS, 2006, p.14), ressaltando a idéia de que a escola é um lugar público, onde todos integrantes devem participar de suas decisões e, principalmente, agir de acordo com as propostas, visando a organização escolar durante o ano letivo.

Na escola Estadual, o pedagogo, na resolução dos problemas com alunos, atuava com a convicção que estava diante de pessoas, com pensamentos diferentes, com “seres pensantes” e que estes são dotados de sentimentos, opiniões e almas distintas. Partindo deste pressuposto, o mesmo dava cada passo após análise rigorosa da situação, sem tomar nenhuma atitude precipitada que pudesse ter conseqüências drásticas diante da vida dos profissionais e demais pessoas ali envolvidas.

Os professores e os pedagogos, sempre conversam sobre tudo, alunos, materiais, etc. Percebemos uma grande interação entre eles e a direção. No momento de resolver um problema que interferisse no desenvolvimento do aluno (como indisciplina, por exemplo) os pedagogos agiam de maneira a descobrir a verdade. Outro ponto importante observado na escola estadual era a divisão de tarefas muito bem estabelecida, no dia-a-dia da escola, os pedagogos, direção e funcionários tinham suas funções muito bem divididas.

Em contraste com a Escola Estadual, na Escola Municipal a pedagoga carecia tanto de uma melhor divisão de tarefas e funções especificadas dos profissionais que ali atuavam, como proporcionar encontros e discussões coletivas sobre os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Considerações Finais

Considera-se que o Projeto Político Pedagógico de toda escola deve ser entendido como um processo de mudança do futuro escolar, no qual estabelece propostas para melhor organizar e sistematizar as atividades desenvolvidas pela escola com um todo. Ao desenvolver o Projeto Político Pedagógico, as pessoas da comunidade escolar atualizam e refletem suas práticas e valores, tanto individuais como coletivos onde todos juntos reavaliam suas convivências e indicam um novo caminho com novas propostas de ação dentro o ambiente escolar. No Colégio Estadual onde há o Curso de Formação de Docentes, percebemos o interesse da escola em formar um profissional competente, capaz de refletir criticamente a respeito de sua prática, desenvolvendo-a com responsabilidade e criatividade.

Por fim, mesmo com a escola municipal não cumprindo totalmente sua parte na construção consciente do PPP, no qual se percebe certa desordem devido a isto, percebemos que se deve transformar o que está no papel em verdade, realidade e rotina escolar. Não adianta existir um projeto aparentemente bom, mas que na prática nada funciona, além de estar desatualizado.

Referências

- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Libertad, 2006.
- LIBÁNEO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- PASSOS, Ilma. **Projeto Político Pedagógico:** da Escola uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos:** Caminhos e Perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

A LÍNGUA MATERNA E A ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA: ESTUDO SOBRE OS KAINGANG DE IVAÍ E FAXINAL

Rosângela Célia Faustino, Departamento de Teoria e Prática da Educação/UEM, rcf Faustino@uem.br
Luciana Regina Andrioli, Universidade Sem Fronteiras/SETI, Pedagogia/UEM
Tiscianne Cavalcante de Alencar, PIBIC/Fundação Araucária, Letras/UEM

Introdução

Este texto origina-se de uma pesquisa que vem sendo realizada por meio de um Projeto de Extensão apoiado pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, via Programa Universidade Sem fronteiras. Discute-se a política que determina a presença da língua materna nos processos de alfabetização indígena e sua viabilidade entre os Kaingang das Terras Indígenas Ivaí e Faxinal no Paraná, confrontado orientações presentes nos documentos oficiais com a pesquisa de campo. Parte-se da realidade indígena do Estado no qual habitam cerca de 12000 (doze mil) indígenas de quatro diferentes etnias.

Os estudos possibilitaram perceber que, após a Constituição de 1988 têm sido alteradas substancialmente as políticas públicas destinadas aos povos indígenas no Brasil nas quais se incentiva a autonomia e auto-sustentabilidade. Antes da nova Constituição estes grupos eram tutelados por instituições governamentais, caso da FUNAI – Fundação Nacional do índio que, embora ainda exista, tem perdido grande parte de suas atribuições e poder.

Esta mudança têm origem em uma política que vem sendo construída internacionalmente desde o final da Segunda Grande Guerra Mundial, pelos organismos internacionais como a UNESCO- Organização das Nações Unidas para a educação, ciência, e cultura, OIT-Organização Internacional do Trabalho, Banco Mundial e outros, intensificada nos anos de 1980 com a adoção de neoliberalismo como política de governo, que têm entre tantos objetivos o de promover a coesão social e a autonomia indígena desobrigando o estado da assistência social, por meio do discurso pela valorização das diferentes culturas existentes no mundo e suas formas próprias de organização.

Na América Latina esta política se consolidou nos anos de 1990. Neste período o governo federal retirou a educação escolar indígena da alçada da FUNAI-Fundação Nacional do Índio passando-a ao MEC – Ministério da Educação que estabeleceu uma série de Leis, Diretrizes e Referenciais para reorientá-la. Nestas estão presentes os princípios da interculturalidade (presença da cultura indígena e de elementos da cultura dominante na escola) e o bilinguismo (uso da língua indígena conjuntamente a aprendizagem da língua portuguesa)

A questão indígena no Paraná e a educação

Conforme dados do Instituto Socioambiental, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte, em todos os demais estados brasileiros existem Terras Indígenas nas quais vivem diferentes grupos étnicos totalizando cerca de 700 mil indígenas em todo o país.

Este fator é relevante para demonstrar que, apesar dos 500 anos de políticas assimilacionistas que tentaram eliminar o fator etnicidade/tradição transformando os povos indígenas em trabalhadores assalariados e liberando suas terras para colonização nos moldes do sistema de mercado, esta presença ostensiva tem demonstrado grande capacidade de resistência e luta dos indígenas. Porém, conscientes de que não podem mais viver suas tradições tal como faziam antes da chegada do colonizador, os indígenas as tem ressignificado em sua luta diária pelo direito à diferença. Nestas lutas destacam-se algumas bandeiras sendo uma das principais a questão da educação escolar. Por meio dela os indígenas têm buscado conhecer melhor o funcionamento da sociedade majoritária e com ela estabelecer uma relação mais equilibrada.

De forma geral, após a Constituição de 1988, todos os estados vêm desenvolvido políticas públicas visando promover uma maior inserção dos indígenas nos processos de educação. No Paraná, a partir de 2000 foram criadas vagas sobressalentes para estudantes indígenas nas universidades públicas juntamente com uma série de ações para a permanência destes no ensino superior, tendo como objetivo principal a melhoria do acesso a educação entre estes povos.

Procedimentos Metodológicos

Em uma primeira etapa foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais para se conhecer as leis que regem a educação escolar indígena e a produção intelectual acerca do tema. Em um segundo momento, foram feitas observações e pesquisas de campo com a comunidade residente nas Terras Indígenas Ivaí, município de Manoel Ribas e Faxinal, município de Cândido de Abreu, nas quais se coletaram dados sócio-econômicos e culturais entre moradores da comunidade.

Em termos de legislação, temos as Diretrizes Curriculares para a Escola Indígena (BRASIL, 1984), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (BRASIL, 1998) que alteraram substancialmente a educação escolar indígena, atribuindo-lhe um caráter bilíngüe, específico, diferenciado e intercultural. Realizou-se também o estudo sobre a formação dos professores índios e não-índios que atuam nas escolas indígenas e uma análise do material didático nelas utilizados.

Análise e Discussão

Por bilíngüe entende-se a pessoa que domina e usa duas línguas em seu cotidiano, caso dos indígenas Kaingang das Terras Ivaí e Faxinal no Paraná.

Tanto os documentos como a literatura, são unânimes em defender o uso do bilingüismo na educação escolar como uma forma de reconhecer e valorizar as culturas indígenas. A pesquisa de campo tem revelado, porém, não ser o bilingüismo uma questão consensual no processo de ensino aprendizagem. Primeiro porque os cursos de formação, no formato que são desenvolvidos (CHAVES, 2007) não instrumentalizam os professores adequadamente para o trabalho com estas orientações, somado ao fato de que a língua Kaingang escrita, devido à forma como foi codificada (FAUSTINO, 2006) não tem funcionalidade e é conhecida por muito poucas pessoas da comunidade.

Em segundo lugar está os objetivos dos próprios Kaingang, para os quais, a função da escola é dar-lhes acesso aos modernos códigos da sociedade dominante, principalmente a correta apropriação da língua portuguesa, sendo assim, julgam que a aprendizagem da língua materna na escola comprometerá este objetivo. No entendimento dos Kaingang, a língua, a cultura, enfim, as tradições são aprendidas fora do espaço da escola, no cotidiano. Eles entendem que a escola para os índios deve ser igual a escola dos não-índios, ou seja, ensinar os conhecimentos universais produzidos pela humanidade para possibilitar-lhes uma melhor compreensão sobre o mundo circundante.

Em terceiro lugar está a ausência de materiais adequados ao trabalho dos professores e promoção da aprendizagem das crianças na língua materna. Os poucos materiais que existem foram, em sua maioria, elaborados pela missão evangélica SIL - Summer Instituto of Linguistics sendo de cunho assimilacionista e evangelizador (BARROS, 2004), logo, impróprios para uso pedagógico. Esta missão, com a permissão do governo militar, dominou por um longo período (1970/1990) a educação em áreas indígenas implementando um bilingüismo de ponte (FAUSTINO, 2006) cujo objetivo era a utilização da língua materna apenas como uma facilitadora à aquisição da língua dominante.

Faz parte da nova política educacional, de caráter laico, que os professores indígenas escrevam textos e elaborem seus próprios materiais didáticos. Desconsidera-se porém, o fato de os indígenas pertencerem a sociedades eminentemente orais, cuja escrita não faz parte de suas tradições de forma que os professores Kaingang, mesmo aqueles poucos que dominam o código escrito na língua materna pouco escrevem, dificultando assim a constituição de uma literatura indígena propriamente com textos de diferentes gêneros, que circulariam entre a comunidade contribuindo para tornar dar um caráter funcional à língua materna e ampliar o entendimento da função da escrita, processo este que contribuiria com a aprendizagem da criança ao ingressar na escola.

Considerações Finais

A pesquisa demonstra que os Kaingang tem uma visão específica e diferenciada do papel da escola enquanto uma instituição que possibilita o acesso ao conhecimento universal possibilitando-lhe uma relação mais equilibrada com a sociedade envolvente. Para eles, as tradições (língua e cultura) são aprendidas em espaços fora da escola. Somada a esta concepção está a forma como a língua materna foi codificada resultando em pouca funcionalidade o que se observa, por exemplo, pelo pequeno restrito número de pessoas que escrevem e lêem na língua.

Considera-se a nova legislação um avanço se comparada à educação assimilacionista do período anterior, porém, discute-se a orientação do ensino bilíngüe uma vez que estão ausentes uma formação de

professores adequada a esta orientação, a presença de materiais didáticos específicos e a conscientização junto a comunidade de que a aprendizagem da língua materna escrita, se feita de forma adequada, não compromete a aprendizagem das crianças na língua dominante.

Referências

- FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado. Florianópolis, CED/UFSC: 2006.
- BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. *Revista de Antropologia*. São Paulo, vol.47, n.1, p.45-85, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. *Em Aberto*. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
- BRASIL. **Lei no 9.394** (Lei de Diretrizes e Bases), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, 1998.
- CHAVES, Marta. Práticas educativas e formação em serviço: reflexões e desafios que se apresentam aos profissionais da infância. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S.M. **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE EM UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Alessandra Augusta Pereira da Silva, TIDE, Fecilcam, theleten@yahoo.com.br

Introdução

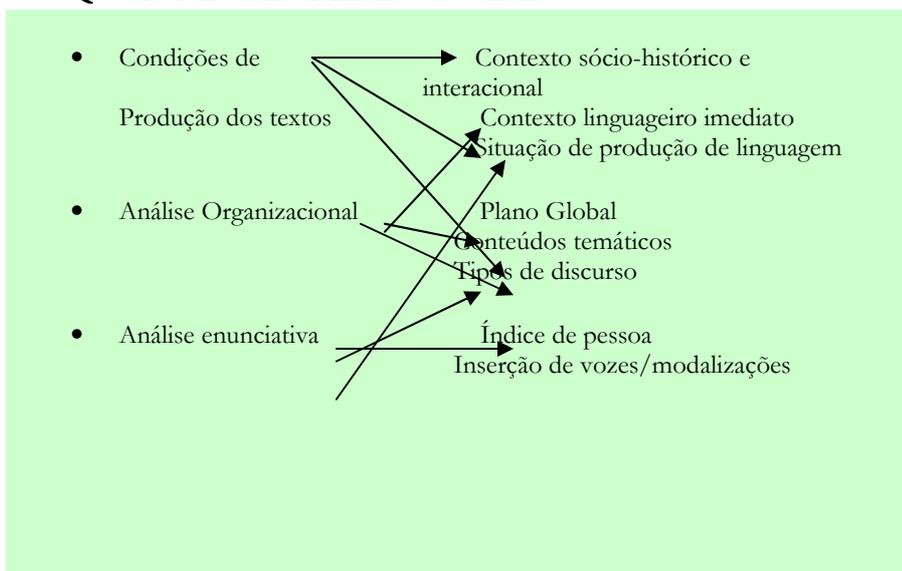
Este estudo filia-se ao Programa de Mestrado de Letras – Estudos Lingüísticos, na Universidade Federal do Paraná, ao qual pertence. Ela também está vinculada ao grupo Linguagem e Educação¹, que faz parte do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UEL/PR, além de fazer parte de meu projeto de TIDE.

Uma vez que ambas as dimensões apontadas acima tomam a linguagem como objeto de pesquisa, adotei como quadro epistemológico central o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006), que analisa as condutas humanas como ações significantes e como um produto de socialização com foco no desenvolvimento humano. Uma referência ao estudo das Ciências do Trabalho, mais especificamente, à Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004, SAUJAUT, 2004) e à Clínica da Atividade (CLOT, 1999, CLOT e FAÏTA, 2000, 2001; FAÏTA, 2004) também foi necessária, já que é problematizado o trabalho do professor.

Adotando, desta maneira, os procedimentos de análise propostos pelo ISD, desenvolvemos uma pesquisa a respeito de representações sobre o trabalho do professor, suas dificuldades e em relação aos papéis da disciplina de LI na formação docente. O contexto da pesquisa deu-se em uma instituição pública do interior do Paraná, tendo como participantes duas professoras de língua inglesa de um curso de Letras. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevista semi-estruturada e procedimentos intervencionistas da Clínica da Atividade - a autoconfrontação simples, cruzada e a extensão ao coletivo de trabalho. Estes últimos sofreram adaptações para atender as características da pesquisa. O processo da coleta iniciou-se no início letivo de 2007 e término no início de 2008.

Após terminada a coleta, delimitamos a análise em três etapas, a saber: a) uma análise das condições de produção dos textos, envolvendo tanto o contexto sócio-histórico e interacional quanto as situações das ações de linguagem; b) análise organizacional, na qual elaboramos o plano global do texto, levando em consideração os temas mobilizados em cada texto e os tipos de discurso utilizados para a mobilização dos referidos temas e c) análise enunciativa em que discutimos as referências e representações trazidas nos textos sobre as professoras participantes, pelas próprias participantes e analisamos a inserção de vozes trazidas nos textos para compreender que vozes apareciam e como representavam os temas. Assim, a análise pode ser ilustrada como:

Quadro 1: Desenvolvimento das análises



Para a apresentação deste trabalho, limitamo-nos a discutir a análise organizacional realizada no texto produzido nas entrevistas de ambas as professoras. Assim, passamos para sua explicação.

Análise Organizacional

Na reformulação apresentada por Machado (no prelo, 2008) aparecem os mesmos elementos já propostos por Bronckart (1997 e ss), dentre os quais, para este *corpus*, utilizamos a identificação do plano global dos textos, os temas mobilizados e os tipos de discurso que aparecem em tais textos. O plano global dos textos nada mais é do que um resumo e/ou uma descrição dos textos para reconhecermos cada texto como um todo, mesmo que imaginário, com início, meio e fim.

Ainda na análise do plano global, verificamos que ambas as professoras levantam alguns temas relacionados ao seu trabalho, como a) as condições de trabalho; b) diferentes elementos do trabalho e c) dificuldades vividas na situação de trabalho. Nas condições de trabalho, (a) funções exercidas na instituição, sua carga horária de trabalho e número de alunos por sala de aula. Ao tratar dos diferentes elementos do trabalho (b), a professora inclui a discussão sobre artefatos, outras pessoas que fazem parte de seu trabalho, como pares e alunos e, questões metodológicas. Assim, ela menciona todos os elementos que constituem o trabalho do professor, de acordo com Machado (2007).

Com relação aos tipos de discursos, ainda segundo os procedimentos, podem aparecer no dizer das participantes, como o relato interativo, o discurso interativo, o discurso teórico e a narrativa. Como o gênero analisado é uma entrevista, é previsível que o tipo de discurso interativo apareça de forma predominante. No entanto, percebemos que em uma das entrevistas o tipo de discurso teórico foi tão utilizado quanto o discurso interativo. O que isso pode significar neste texto?

Considerações Finais

Essa análise leva-nos a compreender o grau de proximidade/distanciamento entre os agentes que mobilizam os temas e os temas mobilizados, ora causando um efeito de maior objetividade, ora de maior subjetividade nos textos. Esta análise leva-nos, ainda, à discussão das referências que o agente faz a si mesmo e à análise de índice de pessoa, explorado na análise enunciativa – assunto não abordado neste trabalho.

Notas

¹ Coordenado por minha co-orientadora, a profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

Referências Bibliográficas

- AMIGUES, R. "Trabalho do professor e trabalho de ensino". In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BRONCKART, J. C.. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ. 1999/2003/2007.
- _____. "Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional". In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999. (tradução: Adail Sobral).
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. *Genres et styles en analyse du travail*. Concepts et méthodes. Travailler, n. 4, 2000, p. 7-42.

MACHADO, A.R.; BRONCKART, Jean-Paul (no prelo/2008). *Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL*. BRONCKART, Jean-Paul & MACHADO, Anna Rachel (2008). *Les Cahiers de La Section des Sciences de l'Education, Université de Genève*. (Pratiques et Théorie). Versão preliminar em português a ser traduzida e completada.

SAUJAT, F. "O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama". In MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ATUALIDADE

Daiele Flores Ribeiro, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, Pedagogia, daieleflores@bol.com.br

Adriana Oliva da Silva, Faculdade Integrado de Campo Mourão, Pedagogia, dricaoliva@gmail.com

Me. Ana Paula Previante Widorski, (OR), Faculdade Integrado de Campo Mourão,

profa.anapaula@grupointegrado.br

Diante do processo de evolução na indústria, em nosso país, a escola teve que se adequar a novas culturas que nela ingressavam, nesse ambiente estabeleceu-se uma barreira quase intransponível entre os que sabem falar e os que falam "errado", segundo a norma padrão. Diante do longo processo educacional dos últimos tempos, a cultura de nosso país sofreu várias influências da mesma forma que foi influenciada por outras culturas esse processo também aconteceu com nosso português. Para muitas pessoas a língua é somente um conjunto de palavras, pronúncias e regras gramaticais que foram elaboradas no decorrer do processo evolutivo, tanto da escrita com da fala, o que recebe o nome de Norma-Padrão, que nada mais é do que o modelo "correto" da língua. De acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica (2008), quando a criança vai para o ambiente de sala de aula ela já leva consigo sua própria linguagem, adquirida em sua família. Assim que entra em sala de aula depara-se com uma outra linguagem, a chamada de língua-padrão, a qual se tem que seguir as regras gramaticais.

Para nortear esse trabalho são utilizados alguns métodos para auxiliar no levantamento de dados: o método hipotético dedutivo, que irá auxiliar no levantamento das hipóteses para solucionar o problema, dando base para a pesquisa. O método comparativo auxiliará na verificação das diferenças de ensino/aprendizagem de uma sala de quarta série de escola pública para outra, no que se trata sobre linguagem escrita e falada. A respeito desse método, Lakatos (1991) coloca que ele é utilizado para estudar semelhanças e diferenças entre grupos, sociedade ou povos, auxiliará, também na compreensão do comportamento dos indivíduos, pois realiza comparações para verificar as semelhanças e explicar as diferenças. Ele pode ser utilizado tanto em pesquisas que se referem ao presente, como também ao passado, no que se refere ao desenvolvimento, além desses métodos também será utilizado o histórico e o bibliográfico.

Esse trabalho justifica-se para saber como o professor trabalha com os alunos em sala de aula a fala e escrita da Língua Não-Padrão para a Língua-Padrão. Até o momento, ainda não temos resultados, por estarmos em fase de elaboração do projeto de pesquisa. Justifica-se, também, pelo motivo de que uma vez que o ensino do português deveria ter como objetivo, segundo Travaglia (1998), "desenvolver a competência comunicativa da língua" (p.17). A língua deve desenvolver a capacidade de comunicação, isso engloba produzir e compreender textos em diversas situações de comunicação, para o aluno aprender que tem que ser estimulado, para saber como funciona a linguagem e dessa forma despertar um interesse, mas isso não acontece de um dia para o outro isso é um processo que requer tempo e paciência, tanto por parte de quem ensina, como de quem aprende. Sabendo que a ortografia é um dos principais objetivos do Ensino Fundamental, constata-se que a relação da fala é motivo de muita inquietação para a maioria dos professores. Isso acontece, principalmente, pelo fato da Variação Lingüística ser um dos fatores que mais influência na apropriação das regras ortográficas, pois muitos alunos escrevem da mesma maneira que falam.

O professor, no processo de aquisição e aperfeiçoamento da escrita de seus alunos, atua como um orientador, auxiliando os mesmos a sanar suas dúvidas de duas formas, conforme Sérkez e Martins (1996), perguntando para o professor ou pesquisando em dicionários. Isso só possível no processo de produção, momento esse que o aluno poderá praticar essas ações.

Segundo Cagliriari (1989), os alunos aprendem a variação lingüística própria da comunidade em que vivem, mas a sociedade se utiliza desses modos peculiares de se expressar para marcar indivíduos e classes sociais pelo modo de falar. Essa atitude social revela os preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas como índices de estigma ou prestígio.

Diante dos estudos realizados até o momento, pode-se perceber que a língua não é uniforme, mas sim constituída por muitas variedades que são marcadas pelo meio rural e urbano, pois nosso país é constituído de uma gama de culturas muito grande, por conta do processo de colonização em que vários imigrantes vieram para nosso país em busca de uma vida melhor, trazendo consigo uma cultura diferente, que mais tarde se misturou com outras e temos o povo brasileiro, junto da cultura esses imigrantes trouxeram também sua

linguagem e com essas misturas se formou o chamado Português Não Padrão (PNP), colocado Bagno (2007), a saber: “origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho e redes sociais (p.43-44)”. O professor deve levar em conta esses fatores ao ensinar seus alunos as normas ortográficas, ensinando o Português Padrão (PP), sem desvalorizar o Português Não-Padrão (PNP), já que também existe uma diversidade de pessoas, cada uma com seu jeito de ser, e é no ambiente de sala de aula que os professores têm que ver isso, pois este é um ambiente riquíssimo no que se refere às diversidades.

Considerando tudo que já foi estudado até o momento, pode-se perceber que mesmo sendo algo muito presente em nossa sociedade, os professores pouco levam em conta esse saber de seus alunos no ensino da língua materna. O professor das séries iniciais, bem como o de Língua Portuguesa, além de ensinar os conteúdos, deve ensinar o valor de sua língua e da escrita, especialmente para aquelas crianças que vêm de famílias e comunidades mais carentes, as quais são vítimas freqüentes de preconceitos pela fala que utilizam no dia-a-dia. A língua oral, em sala de aula, tem que garantir atividades sistemáticas de fala, escuta, escrita e reflexão sobre a língua, sempre valorizando a língua trazida pelo aluno, de suas comunidades, mostrando como eles podem utilizar a linguagem, tanto falada como escrita de variadas formas, para uma melhor interação. Isso tem que ser organizado de modo que os mesmos possam transmitir, nas mais variadas situações, tanto formais como informais, conhecendo, assim, suas estruturas.

É necessário, dessa forma, que os professores não somente saibam como é o fenômeno da Variação Lingüística, mas também saibam trabalhar com ele dentro e fora de sala de aula, nos conteúdos gramaticais, de produção textual, oralidade e leitura. A fala é parte fundamental do ensino das variações lingüísticas, não só para conhecer os “erros” (variedades) mais comuns da fala de seus alunos, mas também para elaborarem metodologias de trabalho, de ensino e avaliação, mas para que isso aconteça é necessário que eles saibam a influência da variação lingüística no aprendizado da gramática pelo aluno.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- **A língua de Eulália. Novela Sociolingüística**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- **Preconceito Lingüístico. O que é, como se faz**. 47ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- EDUCAÇÃO, Secretaria de Estado da. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica em Revisão**. Curitiba-Pr, 2007
- LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- SÉRKES, Ângela Ma. Batista e MARTINS, Sandra M. B. **Trabalhando com a Palavra Viva: Sistematização da Língua Portuguesa através do texto**. Curitiba: Renascer, 1996.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino da gramática**. São Paulo: Cortez, 1998.

A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR NO TRABALHO COM CRIANÇAS

Daiele Flores Ribeiro, IC-Faculdade Integrado de Campo Mourão, daieleflores@bol.com.br
Jaqueline Aparecida da Rocha, Faculdade Integrado de Campo Mourão, jaquecec@hotmail.com
Me. Zilma Assad Suleiman Othman (OR), Faculdade Integrado de Campo Mourão,
zilma.othman@grupointegrado.br

De acordo com Medeiros e Gabardo (2004) a classe hospitalar foi criada “para assegurar a continuidade dos conteúdos escolares a criança e adolescentes hospitalizados, possibilitando um retorno sem prejuízo à escola de origem após a alta” (p. 65). A Pedagogia Hospitalar surgiu por volta da década de 80 de acordo com estudos realizados por Fonseca (1999), no entanto durante muito tempo o trabalho do Pedagogo no ambiente hospitalar era algo desconhecido na educação, hoje lentamente esse campo vem ampliando devido a humanização hospitalar. Conforme a referida autora quando a criança deixa de ir à escola devido a uma enfermidade ou tratamento hospitalar cabe ao Pedagogo dar continuidade do processo ensino-aprendizagem dessa criança adolescente para a escola o mesmo não seja prejudicado ou até mesmo abandone os estudos.

Diante disso porque ele deveria ser negado justo no ambiente hospitalar, momento em que crianças e jovens estão em processo de conhecimento que não pode ser interrompido para que mais adiante ele não tenha dificuldades ao retornar aos estudos ou até mesmo chegue a abandonar a escola.

A metodologia utilizada para a realização desse trabalho foi o método bibliográfico, o qual deu base para as pesquisas no decorrer do trabalho sobre o Pedagogo Hospitalar.

Esse trabalho tem como objetivo mostrar que o hospital é uma das muitas áreas em que o Pedagogo pode atuar auxiliando crianças em fase escolar e que precisam interromper seu processo de aprendizagem e passar por um período de recuperação de saúde em hospitais mantendo vínculo com a escola. Com os estudos bibliográficos realizados até o momento baseados em (FONTES, 2005; FONSECA, 1999; MEDEIROS, 2004,

MATOS, 2001) entre outros, pode-se perceber que é de fundamental importância um acompanhamento durante o período de internação da criança para que ao sair desse ambiente ela sinta-se mais situada nesse mundo que ela ficou tanto tempo “desligada”. Compete ao Pedagogo no contexto hospitalar além de proporcionar a continuidade do processo ensino-aprendizagem para esta criança, também trabalhe seu desenvolvimento cognitivo e motor para que não sejam prejudicados. De acordo com Matos (2001) este profissional deve favorecer um ambiente mais acolhedor, agradável e humano para as crianças e seus acompanhantes.

Diante dos estudos realizados até o momento percebe-se que o Pedagogo tem como função além de dar apoio à criança fazendo uma ponte com a escola durante o período de internação da criança também trabalhar com a questão psicológica do contexto em que está vivendo para que seja mais fácil sua passagem pelo tratamento hospitalar. Ele tem que atender tanto o biológico quanto o psicológico da criança, jovem ou adolescente. Quando a criança continua em contato com os estudos, mesmo internado, apresenta uma recuperação mais rápida, pois existe algo que a estimule, fato que desencadeia a vontade permanente de cura, o que facilita sua recuperação.

O Pedagogo em ambiente hospitalar é um agente para mudanças, pois ele vê o enfermo como um ser que precisa se ajuda para vencer as conseqüências de sua doença. É fundamental que o Pedagogo não perca o foco de seu trabalho, o ser humano, e que com ele aconteça um trabalho inter/multi transdisciplinar que privilegie o doente enquanto aluno.

Referências

- FONSECA, Eneida Simões da. A situação Brasileira do Atendimento Pedagógico-Educacional Hospitalar: **Educação e Pesquisa**, n.1 São Paulo jan./jun. 1999.
- FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital: **Revista Brasileira de Educação**, Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29.
- MEDEIROS, José Gonçalves; GABARDO, Andréia Ayres. Classe hospitalar: aspectos da relação professor-aluno em sala de aula de um hospital. **Interação em Psicologia**, jan./jun. 2004, (8)1, p. 67-79 – Classe hospitalar.
- MATOS, Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida M.T. Freitas. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.
- SASSI, Liliam Duarte da Silva; MACHADO, Bernadete; GUIMARÃES, Carolina Brandes; JENDREIECK, Ceres de Oliveira; GUALDEZI, Luciane Denise; IANKE, Marli; CARNEIRO, Viviane Nunes; SOUZA, Maria Antonia de. Pedagogia Hospitalar o Projeto Desenvolvido Pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts**, Ponta Grossa, 12 (2) 41-48, dez. 2004.

APROXIMAÇÕES AO CONCEITO DE GLOBALIZAÇÃO

Paulo Emílio de Assis Santana, PG, UEL, prpauloemilio@hotmail.com

Introdução

A máquina do capitalismo está pautada nas relações de produção, entre aqueles que detêm os meios de produção, a burguesia (econômica ou industrial), e os que detêm a força de trabalho, o proletariado, e no trabalho não pago que é produzido pelo trabalhador, a mais valia. Com o passar dos tempos, o capitalismo ainda pautado basicamente sobre este tipo de relação, ganhou maior amplitude por meio de filosofias políticas, econômicas e culturais, criando raízes e estabelecendo-se como a mais completa forma de produção e organização econômica e social que o homem já produziu. Seu mais novo alcance, agora, em nível mundial, na atual fase de reestruturação, caracteriza-se pela formação e integração capitalista de países e regiões do planeta, denominada por muitos economistas de globalização. Este processo econômico globalizante tem seu dorso político e cultural nas formas de governo pautadas pelas concepções das reformas neoliberais.

Análise – Conceituando a Globalização

Para se entender do que se trata este processo, precisamos de forma cautelosa, defini-lo como uma maior intensificação nas relações sociais de produção entre países e localidades no mundo, o que proporciona às comunidades locais certa vulnerabilidade quanto aos direcionamentos globais sobre seus acontecimentos. Como nos confirma David Held a globalização é “a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distantes, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distancia e vice, versa.” (HELD apud BURBULES et al; 2004, p.28)

Como parte resultante dos processos evolutivos das políticas neoliberais, a globalização tornou-se possível devido aos avanços tecnológicos dos meios de produção e comunicação, que possibilitaram uma integração global intensa por meio das telecomunicações.

A principal ferramenta de seu aparente sucesso deu-se, inegavelmente, por meio do computador. Este recurso possibilitou uma flexibilidade e rapidez de informação, através da internet o que torna o mundo interconectado nos dando a idéia de “aldeia global”. A informação é, portanto o principal produto do mercado globalizado atualmente, para tanto as barreiras geográficas, que tanto o capitalismo lutou para poder expandir-se, não é mais um obstáculo. O que garante o sucesso nessa competição global é agora caracterizado pelo poder de produção, tratamento, circulação e aquisição da informação. Assim sendo o monopólio do pensamento e o poder para manipular a informação em nossa sociedade concentra-se nas mãos de poucos privilegiados. Como nos afirma Libâneo, este fenômeno causa outro tipo de exclusão:

A revolução informacional está, portanto, na base de uma nova forma de divisão social e de exclusão: de um lado, os que têm o monopólio do pensamento, ou melhor, da informação; de outro, os excluídos desse exercício. Por isso o acesso ao mundo informacional consiste cada vez mais em uma troca entre proprietários privados que acessam a informação atual, verdadeira e criadora de modo flexível (Lojkine, 1995), a fim de se capacitarem para a tomada de decisões. A informação de livre circulação, isto é, a que circula no espaço público, é, em geral, tratada e midiaticizada pelos *mass media*, que exercem, em grande parte, um papel de entretenimento e de doutrinação das massas. Essa informação de massa é, portanto, dominada pelo mercado capitalista, que a torna insignificante e pobre de conteúdo, mas determinante na criação de condições objetivas atuais de formação de uma cultura de massa mundial e de globalização do capital. (LIBÂNEO, 2003, p.69, 70)

Isso nos faz relacionar as raízes da globalização com capitalismo, que em essência, ainda é representada pelo conflito entre os detentores dos meios de produção e os donos da força de trabalho. Esta situação desmascara a enganosa sensação de que esta nova sociedade globalizada, decorrente da valorização da informação, tem tornado o processo capitalista de produção mais democrático.

As mudanças ocorridas pela pretensa globalização têm gerado uma reestruturação capitalista nas instâncias de nível econômico, político, social e educacional as quais detalharemos mais adiante. Dar-se-á destaque, a título introdutório, as reestruturações no mercado de trabalho e na educação, pois estas refletem substancialmente as mudanças ocorridas nos sistemas maiores, a saber, os políticos e econômicos e culturais. Essa reestruturação repercute no mercado de trabalho que é mobilizado pelas regras do mercado global e conseqüentemente nas condições de trabalho dos trabalhadores, pois como especificada acima a valorização da informação aliado ao aumento no tamanho e importância do setor de serviços, tem causado a exclusão de muitos, a desvalorização da mão de obra qualificada, a valorização de atividades autônomas, o desemprego estrutural, o enfraquecimento dos sindicatos, a flexibilização dos salários e dos períodos e horários de trabalho.

Nota-se, que a internacionalização de mercados, põe ainda mais em risco o trabalhador que compete num mercado globalizado, que se caracteriza pela elevação de seus lucros com base na procura de mão de obra qualificada barata, deixando o trabalhador cada vez mais vulnerável.

Outro setor que vem modificando drasticamente é o educacional. Não estando alheio as reestruturações políticas e econômicas, a educação observa sua necessidade de mudança diante desta nova realidade. A decrescente autonomia do Estado diante das políticas educacionais, com destaque para os países em desenvolvimento, torna-se efetiva diante das exigências dos órgãos multilaterais, que representam os países mais desenvolvidos.

Isso reflete as características das políticas que privilegiam a privatização da educação, resultando em menores investimentos por parte do Estado nesta área, e ainda, organizações internacionais que determinam as políticas de avaliação, formação de professores, currículos, financiamento etc.

Outro fator que ajuda a compreender o que este fenômeno da globalização tem reestruturado em termos econômicos, é a internacionalização do capital. Este processo iniciou-se com a 2ª Guerra Mundial e intensificou-se ganhando amplitude com o fim da Guerra Fria. O capital tornou-se internacional devido as transnacionais e as organizações bancárias que com agilidade em movimentar seus recursos para qualquer país, utilizavam-se de suas redes e circuitos informáticos para agilizar suas transações, efetuadas sem o conhecimento dos governos nacionais. Como observa Ianni:

Acontece que as corporações transnacionais, incluindo-se naturalmente as organizações bancárias, movimentam seus recursos, desenvolvem suas alianças estratégicas, agilizam suas redes e seus circuitos informáticos e realizam suas aplicações de modo independente ou mesmo com total desconhecimento dos governos nacionais. E ainda que os governos nacionais, por si e por suas agências, tomem conhecimento dos movimentos transnacionais de capitais, ainda nesses casos poucos ou nada podem fazer. As transnacionais organizam-se e dispersam-se pelo mundo segundo planejamentos próprios, geoeconomias independentes, avaliações econômicas, políticas, sociais e culturais que muitas vezes contemplam muito pouco as fronteiras nacionais ou os coloridos dos regimes políticos nacionais (IANNI, 2001, p.66).

Considerações Finais

Este breve retrato da globalização demonstra como a independência das transnacionais em relação aos governos nacionais é uma das principais características do processo de reestruturação do capital em nível

mundial nessa atual fase do capitalismo. Pois, os Estados tem perdido seu domínio sobre sua a economia tendo suas estruturas radicalmente modificadas a fim de adaptarem-se as exigências de produção do novo capitalismo. Para que ocorra essa adaptação dos Estados aos mercados globais cria-se segundo as normas internacionais, as desestatizações, desregulamentações, privatização e abertura de fronteiras entre os países, fazendo com que a luta dos países pobres contra o capital internacional aconteça de maneira totalmente desfavorável para os primeiros. Revela-se, dessa forma, a face crua e destrutiva do sistema capitalista internacional sobre os países periféricos.

Entendemos, portanto, ser de fundamental importância a apropriação do conceito trabalhado nesse texto no sentido de desfazermos as artimanhas ideológicas produzidas por aqueles que defendem como irreversível esse atual momento pelo qual passa o sistema capitalista, chamado por muitos de globalização. Em nossa concepção, tal processo pode ser definido como mais uma artimanha do capitalismo, fruto de mais uma das crises estruturais do próprio sistema, e assim, carregada com uma grande carga da ideologia da classe dominante internacional.

Referências

BURBULES, Nicholas & TORRES, C. A. **Globalização e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IANNI, Octávio. **Teoria da Globalização**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

LIBÂNEO & OLIVEIRA & TOSCHI, José C. & João F. & Mirza S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

democrático, 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PAINEL

ORGANIZAÇÃO E CATALOGAÇÃO DOS AUTOS DA VARA CIVIL DA COMARCA DE CAMPO MOURÃO (1961 – 1962)

Bruna Flora Martins dos Santos, ICJ-Fecilcam/Fundação Araucária, bruninhamartins_s@hotmail.com

Frank Antonio Mezzomo (OR), frankmezzomo@pop.com.br

Nesta pesquisa em desenvolvimento pretende-se, a partir do manuseio da documentação de terceira idade, desenvolver uma prática incomum no Brasil, isto é, acondicionar e atribuir o verdadeiro valor à documentação primária comumente chamada ou depositada nos famosos arquivos “mortos”. Conforme Heloisa Belotto a história não se faz com documentos que nasceram para ser “histórico”, nem com autógrafos de grandes figuras, nem com documentos isolados que signifiquem o ponto final de algum ato administrativo e sim – ademais de outras fontes – com a “papelada” gerada pelo cotidiano da vida administrativa (BELOTTO, 1988, p.68).

Este trabalho está integrado a linha de pesquisa “*Estudos e organização de acervos documentais*”, ligada ao grupo de pesquisa “*Cultura e Relações de Poder*”¹. Os objetivos gerais do presente estudo são desenvolver uma prática eficaz voltada à preservação da memória histórica, fomentando estudos, debates e conscientização social, em torno de questões como preservação, memória e patrimônio histórico. Tendo presente este objetivo busca-se organizar, catalogar e descrever os autos da vara civil da Comarca de Campo Mourão (1961 – 1962).

Ao trabalhar com este fundo documental, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conservar o acervo documental sob a guarda da FECILCAM através da organização, catalogação e descrição; elaborar listagem e catálogos descritivos contendo informações sobre os autos a fim de agilizar o acesso a informações precisas contidas nos processos civis; desenvolver uma prática de reflexão histórica sobre a história regional e as implicações da construção da memória coletiva na região Centro Ocidental do Paraná; finalmente, familiarizar os pesquisadores no manuseio de documentos escritos (identificando fontes de valor histórico, séries documentais, contextualizando texto, etc.) e com o uso adequado das técnicas de pesquisa de campo e arquivamento (noções de arquivística, biblioteconomia e microfilmagem).

A partir do entendimento que o projeto tem sobre patrimônio histórico e documento é que suas ações de identificação, seleção, registro, preservação e catalogação vão definir-se. Conforme Paoli deve-se ter claro que a noção de patrimônio histórico deve ser um reflexo das múltiplas culturas, fatos a serem lembrados e preservados por que representam à diversidade cultural que por vários motivos são negligenciados pelas ações políticas (PAOLI, 1992, p. 25). Os documentos podem ser entendidos, como os traços deixados pelos pensamentos e pelas ações dos homens (GLENISSON, 1989, p. 136). Por isso as fontes históricas são de tamanha importância para sensibilizar a sociedade construindo sua história através dos documentos de terceira idade.

Os procedimentos metodológicos estão pautados em leituras, discussões e orientações teóricas e técnicas. Além destes, o procedimento se norteará na organização ordenada e catalogação dos autos

correspondentes aos anos de 1961 – 1962. Através de fichas elaboradas para esta finalidade específica, estão sendo extraídas informações do processo civil. Em seguida, será feito o correto arquivamento dos mesmos conforme ano e idade.

Como resultado parcial das atividades desenvolvidas consta: no mês de abril deste ano foi realizada uma visita ao (NDP) Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa na UNIOESTE, campus de Toledo, quando o grupo de pesquisa teve a oportunidade de conhecer e aprender mais sobre o processo de higienização e catalogação dos documentos de terceira idade; na seqüência, foi elaborado um modelo de ficha onde estão sendo transcritas as informações dos processos civis correspondente aos anos de 1961 – 1962 para, na seqüência, ser arquivada adequadamente; finalmente, foi organizada uma sala nas dependências da FECILCAM, onde as atividades de higienização e catalogação estão sendo desenvolvidas. Provisoriamente, é neste mesmo local que os processos civis estão sendo acondicionados. Esta atividade será desenvolvida até abril do ano de 2009 quando encerra este projeto de estudo.

O trabalho de preenchimento da ficha com os dados relevantes do processo civil é fundamental porque, é através dele, que o pesquisador terá conhecimento do conteúdo desse documento. Em função da preservação do documento e sigilo de alguns dados, o auto civil não pode ser manuseado pelo pesquisador, exceto se for a pessoa envolvida ou por autorização judicial. Este projeto se encontra em desenvolvimento estando, desde o mês de maio, sendo realizadas leituras e pesquisas sobre os temas discutidos em livros, artigos científicos e internet.

Notas

¹ O grupo de pesquisa “*Cultura e Relações de Poder*” foi certificado pelo CNPq em abril de 2008.

Referências

- BELLOTTO, Heloisa. Liberalli (*et al.*) A Ordenação Interna dos Fundos. -----. **Arquivos permanentes: tratamento documental.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- GLENISSON, Jean. **Iniciação aos Estudos Históricos.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- MEZZOMO, Frank Antonio, HAHN Fábio André. **Tratamento, Catalogação e Descrição dos Autos da Vara Civil da Comarca de Campo Mourão.** Anais do XI Encontro Regional da Associação Nacional de História – ANPUH/PR “Patrimônio Histórico no Século XXI”. Jacarezinho, 2008.
- PAOLI, Maria. Célia. Memória, história e cidadania: o direito ao passado. In: CUNHA, Maria (org). **O Direito à Memória: Patrimônio Histórico e Cidadania.** São Paulo: DPH, 1992.

A FUNÇÃO SOCIAL DO PROJETO BOLSA FAMÍLIA NA VISÃO DA FAMÍLIA E DA ESCOLA EM CORUMBATAÍ DO SUL

Edivano Freitas Souza, ICJ-Fecilcam/Fundação Araucária, Col. Estadual de Corumbataí do Sul
Claudineia Pereira Lopes, IC, Fecilcam, Pedagogia, Fecilcam, claudineiapedagoga@yahoo.com.br
Dirce Bortotti Salvadori (OR), Pedagogia, Fecilcam, dbsalvadori@hotmail.com

Introdução

Prevista como parte do projeto “Educação como Prática Social: uma Proposta de Pesquisa-Ação (Extensão) Multi/Interdisciplinar” e aprovada para desenvolvimento em Corumbataí do Sul no programa “Universidade Sem Fronteiras”, a proposta de Projeto para Iniciação Científica “A Função Social do projeto bolsa família na visão das família e da Escola Pública Estadual e Municipal de Corumbataí do Sul” gerou também um projeto de iniciação científica Junior. O objetivo do projeto de Iniciação Científica Junior é iniciar o estudante em pesquisa científica, bem como contribuir na geração de conhecimento sobre o programa Bolsa Família e sua função na alteração da realidade social e educacional das famílias de Corumbataí do Sul. A pesquisa se preocupará em desvelar os resultados qualitativos nas relações ensino-aprendizagem para as crianças inseridas no PBF, além de buscar conhecer a visão tanto das famílias, quanto dos professores das escolas de Corumbataí do Sul sobre o PBF.

Indicações e Procedimentos Metodológicos

Estabeleceu-se como quinta meta do projeto *Projeto A Educação como Prática Social: Proposta de Pesquisa-ação (Extensão) Multi/Interdisciplinar*, participante do programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, o objetivo de conhecer e analisar os resultados sociais da utilização do Programa Bolsa Família, a relação Bolsa Família/criança na escola com qualidade de aprendizagem e o impacto social do PBF num município de baixo IDH, como é o caso de Corumbataí do Sul, município no qual se desenvolverá a pesquisa.

Como metodologia de pesquisa tem-se utilizado a pesquisa bibliográfica para aprofundamento do conhecimento sobre Pesquisa e sobre o PBF e pesquisa empírica para o reconhecimento da realidade social dos receptores do PBF. Serão utilizados os recursos e instrumentos metodológicos previstos na técnica de triangulação dos dados conforme proposto por Triviños (1992), além de questionários e entrevistas previamente estruturados.

Análises e Discussões

Carvalho (2002, p.61) diz que a cidadania no Brasil tem características da herança colonial histórica pois na construção da sociedade estiveram presentes os elementos que servem para negar o direito de todos a ter direitos, tais como o escravismo, o latifúndio, o estatuto colonial, a colonização salvacionista, etc.

A Constituição brasileira vigente, promulgada em 1988 estabeleceu como objetivos da República Federativa do Brasil, no seu art. 3º: “construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Fundamentada no Estado democrático de Direito essa Constituição assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos da sociedade brasileira, mas apesar de corresponder aos anseios da sociedade, a lei nada significa se não for posta em ação, cumprindo suas determinações na organização da realidade dos cidadãos. Assim, vinte anos após a promulgação da Constituição Cidadã verifica-se na realidade social que o país vive violenta contradição em relação àqueles ideais proclamados, apesar dos discursos políticos.

O Projeto Bolsa Família é parte integrante de uma política de Estado, que se pretende voltada às necessidades das classes trabalhadoras, com o intuito de redistribuir renda e concretizar e permitir a realização da cidadania. Conforme menciona o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome do Governo Federal do Brasil, o Programa Bolsa Família é “um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 60,00 a R\$ 120,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 60,00), criado pela Lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, regulamentada pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004.

Apesar dos cuidados com a coleta dos dados, a imprensa nacional tem noticiado com frequência o desvio dos recursos do PBF para famílias de condições sociais mais abastadas do que aquelas a quem o programa se dirige. Por outro lado, tem-se verificado também que o Programa é entendido por parte de alguns órgãos da imprensa, e mesmo de alguns segmentos da população brasileira, como assistencialista e eleitoreiro, não lhe faltando críticas. Não há unanimidade na apreciação ou no desagrado em relação ao PBF.

Assim, resta saber o que pensam as famílias beneficiadas sobre o PBF, principalmente em um Município de baixo IDH, como é o caso de Corumbataí do Sul. Qual é a função do programa sobre a educação de seus filhos? O PBF contribui para atribuir uma referência de cidadania à educação dos filhos daqueles que o recebem? E a escola, o que pensa sobre o PBF? Ele contribui para a permanência da criança na escola? E para o aumento do índice de aproveitamento escolar das crianças oriundas das famílias que o recebem? A escola se preocupa em controlar a frequência das crianças cujas famílias recebem o PBF? O PBF serve à transformação social em um Município de baixo IDH como Corumbataí do Sul? Que elementos evidenciam esta transformação?

Considerações Finais

Nos meses junho, julho e agosto de 2008 fez-se a coleta de dados quantitativos junto utilizando questionários e entrevistas previamente estruturados, organizados com auxílio das orientadoras do projeto. Nesta fase do projeto inicia-se a organização quantitativa dos dados para elaboração de gráficos e tabelas, e depois será feita a análise qualitativa. A previsão de conclusão da pesquisa é para 2009.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CARVALHO, JOSÉ MURILO. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TRIVIÑOS, A.N.S; **Introdução à Pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**; 1ª ed, São Paulo, Atlas, 1992.

ESTUDO GEOGRÁFICO DOS ELEMENTOS RELIGIOSOS PRESENTES NA CIDADE DE CAMPO MOURÃO – PARANÁ

Gabriela Lasta, ICJ-Fecilcam/Fundação Araucária, gabriela_lasta@hotmail.com
Frank Antonio Mezzomo (OR), Fecilcam, frankmezzomo@pop.com.br

A pretensão da pesquisa é identificar, catalogar, descrever e elaborar um mapa (croqui) sobre os fixos religiosos existentes no centro da cidade de Campo Mourão. Parte-se do princípio que a Geografia pode debruçar-se sobre o fenômeno religioso a fim de compreender em que medida há interferência e modificação da paisagem pela presença dos fixos religiosos num determinado espaço. A presente pesquisa de Iniciação Científica Júnior está vinculada ao Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder.

Segundo PASSOS (2006, p.16) a paisagem resulta da percepção em que os sentidos podem captar da configuração territorial total, enquanto domínio do visível. A paisagem parece intensificar este limite, na medida em que o sujeito precisa compreender o sistema da crença para captá-lo da paisagem geral, por outro lado, faz parte da paisagem religiosa apresentar-se escondendo, ou chamando para seus interiores.

Por meio da paisagem é possível identificar a presença e a quantidade de elementos religiosos de um local e, com o estudo do espaço, entender como estes fixos estão sendo vistos ou utilizados no momento atual da sociedade.

Nesta pesquisa se realizou um levantamento dos elementos religiosos para facilitar a compreensão do papel destes elementos na caracterização da paisagem do centro da cidade de Campo Mourão. Optou-se pela delimitação espacial da região central da cidade para localização dos fixos religiosos. A partir do levantamento realizado, é perceptível a existência de fixos de diversas religiões como a católica, protestantes históricos, pentecostais, neopentecostais e outras formas de religiosidade que podem ser chamada de difusas. Outro aspecto constatado é a existência de estabelecimentos comerciais, isto é, livrarias, cuja finalidade é a venda de artigos religiosos como bíblias, livros, Cds, incensos, imagens, etc. Segundo GUERRIERO (2006, p.38) as religiões não são percebidas somente em termos de devoções e busca de significados para a vida, mas também são formas pragmáticas de se ganhar a vida através de verdadeiras redes de comércio e atividades econômicas.

Na seqüência do trabalho foi confeccionado um mapa para localização destes fixos religiosos centrais. O centro da cidade de Campo Mourão possui uma área de 4.30 Km² e está delimitado ao Norte pela Avenida Jorge Walter, ao Sul pela Avenida José Custódio de Oliveira e Rua Miguel Luis Pereira, a Leste pela Avenida Afonso Botelho e Rua Vila Rica e a Oeste pela Avenida João Xavier.

As informações sobre os fixos religiosos foram feitas através entrevistas com pastores e representantes das instituições. Em determinados casos, as informações eram cedidas por outros membros ligados ao fixo religioso. As entrevistas foram feitas a partir de perguntas já elaboradas o que facilitou na agilidade e precisão na obtenção dos dados. Este trabalho de campo foi realizado no período de fevereiro a julho de 2008 sendo, na seqüência, digitadas todas as entrevistas. Entre as dificuldades encontradas pode-se mencionar os impasses surgidos para marcar as entrevistas com os responsáveis pelos fixos religiosos. Por isso, diversas visitas foram feitas sem obter sucessos mesmo quando os encontros eram marcados. Ao final, todos os fixos foram catalogados e elaborados um breve histórico da sua fundação e atividades desenvolvidas.

Com a visitação *in loco* foram pontuadas 55 instituições entre elas estabelecimentos comerciais, instituições religiosas e instituições de ensino. A partir dessa catalogação é possível tecer considerações sobre o quanto os elementos religiosos influem diretamente na vida estrutural e dinâmica de toda a população. Esses fixos se subdividem com diversas atividades como educacional, assistência caritativa e promocional através de campanhas e ações conjuntas, palestras e reuniões de formação ética-social.

O objetivo da pesquisa está sendo alcançado, podendo-se concluir que os elementos religiosos que compõem no centro de Campo Mourão caracterizam e influem na vida cotidiana dos que ali transitam.

Referências

- GUERRIERO, Silas. Em busca das vivências religiosas na metrópole: um olhar sobre o centro antigo de São Paulo. *Revista Religião E Cultura*, São Paulo, v. n. 9, jan/julh., 2006.
PASSOS, João Décio. O centro antigo de São Paulo entre o sagrado e o profano: considerações sobre a religião como espaço e paisagem. *Revista Religião e Cultura*, São Paulo, v. n. 9, jan/julh., 2006.

POR QUE AS PESSOAS LÊEM PAULO COELHO?

Jucinéia Aparecida da Cruz, ICJ-Col. Estadual Professora Ivone Soares Castanharo
Fernanda Prates da Silva, ICJ-Col. Estadual Professora Ivone Soares Castanharo
Regina Rigamonte, ICJ-Col. Estadual Professora Ivone Soares Castanharo

Após a leitura da Reportagem de Capa da Revista Veja de 23 de março de 2005 pôde-se ter uma idéia do poder que a leitura dos escritos de Paulo Coelho exerce sobre milhões de pessoas em todo o mundo. Qual

seria a fórmula mágica para tanto sucesso? Sete milhões de exemplares vendidos. Assim, o grupo resolveu, com a leitura de alguns de títulos, tentar desvendar os mistérios deste ilustre brasileiro. O objetivo do trabalho é investigar os motivos que levam as pessoas a se interessarem pelos livros de Paulo Coelho. Com a leitura de livros publicados pelo autor fez-se o fichamento dos mesmos. Algumas reportagens e entrevistas feitas sobre o autor foram lidas afim de observar o seu jeito de pensar. Houve a pesquisa de autores que falam sobre leitura como: "Ler e dizer" de Elie Bajard', para compreensão do texto escrito, leu-se "Linguagem e Persuasão", (Citelli, Adilson 1995), com o objetivo de entender os caminhos da persuasão nos textos de Paulo Coelho. Leu-se *Brida* (1995, Rocco); *Maktub* (Barueri – SP); *Na Margem do Rio Piedra eu sentei e Chorei* (Rocco, 1994), *o Alquimista* (Rocco, 1995, Rj); todos livros do autor e pôde-se observar que a curiosidade é, na maioria das vezes, a motivação para que as pessoas iniciem a leitura dos livros de Paulo Coelho, e, observou-se como o autor cita um livro n'outro, numa sequência lógica de idéias; assim, para entender o último livro lançado é preciso ter lido a maioria dos lançamentos anteriores, e ele, o autor, consegue fazer o leitor ter curiosidade para entender seus escritos porque suas frases, com seu poder de persuasão, fazem o leitor ver o mundo de uma forma diferente, ao término das leituras.

Referências

- ALVES, Rubem. **Filosofia Da Ciência**; Introdução ao jogo e suas regras. 14. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BAJARD, Elie. **Ler e Dizer**; Compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 10. ed., São Paulo: Ática, 1995.
- CLARET, Martin. **Essência da Sabedoria**; A arte de viver. São Paulo: Martin Claret, 1998.
- COELHO, Paulo. **Brida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- . **Maktub**. Barueri- SP: Gold Editora LTDA., sd.
- . **Na Margem do Rio Piedra Eu Sentei e Chorei**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- . **O Alquimista**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- LIMA, João Gabriel de; RIBEIRO, Antonio. Paulo Coelho No Topo Do Mundo. **Veja**. São Paulo; Edição 1897, ano 38, n. 12, 23 mar. 2005., semanal.

A INCIDÊNCIA DAS DROGAS LÍCITAS ENTRE OS ADOLESCENTES DO BAIRRO LAR PARANÁ

Mayara Aparecida da Silva, ICJ-Col. Estadual Dom Bosco, Mayara.ap@grupointegrado.br
Gislaine Simão Ruppenthal, ICJ-Col. Estadual Dom Bosco
Juliana Souza Santos, ICJ-Col. Estadual Dom Bosco, jull.yann@hotmail.com

A cultura do consumo de drogas lícitas – conceito contemporâneo – não deve ser pensada como uma prática somente relacionada às sociedades modernas. A utilização de substâncias advindas das chamadas drogas lícitas remonta as sociedades antigas, tanto do ocidente como do oriente. Para muitos autores a origem das bebidas alcoólicas é lendária. A primeira referência ao destilado aparece em 3.500 aC e descreve uma cervejaria, nos documentos suméricos, na região que hoje corresponde ao atual Iraque. Todavia, as descrições em relação ao consumo de bebidas etílicas aparecem em registros de várias sociedades, a exemplo de cervejas e vinhos no Egito Antigo, e vinho em diversas sociedades orientais, como babilônicos, fenícios, hebreus. A bíblia, fonte de revelação de aspectos da história oriental, descreve em muitas de suas passagens, o apego de muitas sociedades ao consumo de vinhos. Nas antigas sociedades do ocidente o consumo dessa bebida é fartamente descrito nos documentos que tratam da sociedade grega e romana.

Já, em relação ao consumo de tabaco encontramos uma imprecisão temporal quanto a sua origem. No período medieval esta planta ainda era desconhecida na Europa, enquanto na América seu uso era habitual entre os nativos. Na época da chegada dos europeus continente, Cristovão Colombo encontrou sociedades ameríndias fumando folhas de uma planta nativa, a “nicotina tabacum”. Fumar, cheirar rapé (inalar tabaco em pó) e mascar folhas de planta do gênero *Nicotiana* era uma prática generalizada entre os nativos da América do Sul, do México e do Caribe. No entanto, a utilização do tabaco era, sobretudo, parte de cerimoniais religiosos. (Lê Couteur, Penny, 2003).

No século XVI, os espanhóis levaram a planta para a Europa, onde o hábito de fumar se espalhou rapidamente e a isso logo seguiu seu cultivo. Entretanto, muitas medidas foram tomadas para conter o consumo do fumo. A Instituição Católica por meio de Editos papais proibiu o uso de tabaco na Igreja, enquanto o rei Jaime I da Inglaterra exigiu que fosse redigido um panfleto em 1604 apontando os aspectos negativos do consumo de tabaco, já chamando a atenção para os riscos a saúde. Esse documento pode ser considerado a primeira campanha de esclarecimento e repressão ao uso desse produto.

A prática do consumo de substâncias etílicas e tabagistas propagou-se por muitas sociedades em diferentes porções do planeta, chegando ao presente popularizado como produtos lícitos de grande aceitação social.

No Brasil, a utilização do tabaco pelos ameríndios, somada ao hábito de consumir bebidas alcoólicas dos europeus, possibilitou a constituição de uma sociedade apegada a cultura do consumo de drogas lícitas. Em Campo Mourão, a extensão desse hábito é percebido nos diferentes segmentos sociais e alcança pessoas em faixas etárias distintas. Nesse sentido, esse trabalho definiu como objeto de estudo as drogas lícitas, delimitando a pesquisa à incidência de drogas lícitas entre os adolescentes do bairro Lar Paraná.

O recorte temporal estendeu-se do último semestre de 2007 ao primeiro semestre de 2008, na unidade espacial nominada. Nesse período, foi realizado um trabalho de campo com cem jovens com idades entre 14 e 18 anos – divididos igualmente por gêneros. Nesse núcleo investigado foi aplicado um questionário constituído por uma multiplicidade de questões, fechadas e abertas, objetivando o levantamento do percentual de jovens consumidores de drogas lícitas, bem como, a leitura do perfil desses adolescentes.

Esse procedimento metodológico exigiu o trabalho com os recursos de pesquisa oferecidos pela fonte oral pertinentes ao campo da abordagem e entrevista e com os elementos relacionados ao sistema de representações sociais. Em relação ao primeiro aspecto nos recobramos ao aporte teórico delineado por Marieta de Moraes Ferreira. Considerando o segundo nos apoiamos no campo teórico definido por Serge Moscovici.

Os resultados preliminares indicados pela análise dos dados levantados apontam que 67% dos jovens entrevistados já consumiram algum tipo de drogas lícitas, sendo que o primeiro contato dos adolescentes da unidade espacial pesquisada, com algumas das derivações etílicas ou tabagistas, ocorreu entre 8 e 13 anos de idade.

Os dados também estabelecem as distinções entre o consumo dessas substâncias em decorrência da variação de gêneros. Quanto a isso, a investigação demonstra que o percentual de meninos que já consumiram algum tipo de droga lícita é de 68%, enquanto o índice feminino ficou estabelecido em 66 %.

Embora a lei municipal de 1994, em seu artigo 1º, proíba a venda de bebidas alcoólicas e cigarros à menores de 18 anos, os dados sinalizam o descumprimento da lei. Jovens menores de idade aproveitam as brechas que facilitam o acesso a esses produtos para consumi-los. A cultura do álcool e tabaco instituída em Campo Mourão se estende, assim, aqueles que não poderiam consumir. Todavia, a negligência e a inobservância dos mecanismos legais que impedem essa prática implicam no quadro apontado pelos dados levantados no espaço investigado, onde jovens em sua tenra idade fazem uso de substância que na prática não produzem resultados positivos.

Referências

- CHARTIER, Roger. **À Beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- JARDIM, Denise. **Tornar-se homem: o uso de bebidas e masculinidade**. Belo Horizonte, ABA, 1992.
- LE CORTEUR, Penny. **Os botões de Napoleão: as 17 moléculas que mudaram a história da humanidade**. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **Entrevistas: abordagens e uso da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- MOSCOVICI, Serge (1978). **A representação social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral Rio de Janeiro, Zahar
- OLIVEIRA, Vera Lúcia de. **Alcoolismo: fenômeno do corpo, da alma e da cultura**. 1990. 125f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

O PATRIMÔNIO HISTÓRICO DOCUMENTAL DE CAMPO MOURÃO: UM TRABALHO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR

Dayana Kelly Barreto dos Santos, ICJ-Fecilcam/Fundação Araucária, daykb@hotmail.com
Fábio André Hahn (OR), Fecilcam, fabioandreh@bol.com.br

Esse trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa de Iniciação Científica Junior que tem por objetivo higienizar os Autos Cíveis da Comarca de Campo Mourão entre os anos de 1962-1963. Entendendo que a preservação das fontes da história local e regional segue uma tendência mundial, fornecendo elementos para podermos reescrever um pouco da história de Campo Mourão, em suas singularidades e na diversidade cultural da região, ainda pouco estudada, afastando-se assim dos discursos fundadores e versões triunfalistas instituídas, que muitos fazem questão de reafirmar.

A preservação da memória e do patrimônio histórico passou a ser uma preocupação no Brasil, cada vez mais evidente a partir da década de 1930. Historicamente, essa preocupação com o sentido de preservação tem-

se externado mais no Brasil, no entanto é ainda recente. Nesse sentido, a necessidade de políticas de preservação é fato evidente em nossa sociedade, frente a isso a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM procurou estimular o aumento das pesquisas internas, oficializando novos grupos de pesquisa e apoiando o desenvolvimento de projetos. Com esse intuito, o grupo de pesquisa *Cultura e Relações de Poder*, mais especificamente na linha de pesquisa *Estudos e organização de acervos documentais*, propôs um projeto de Iniciação Científica Junior com objetivo de organizar e higienizar os Autos Cíveis da Comarca de Campo Mourão entre os anos de 1962-1963, com apoio da Fundação Araucária, do qual esse texto é resultado parcial dos trabalhos realizados até o dado momento.

A proposta segue as normativas legais, em que consta uma preocupação dos órgãos públicos em preservar o Patrimônio Histórico Cultural. Na Lei Federal (Artigo da Constituição Federal de 1988) é destacado o “dever” na preservação de seu patrimônio, assim como na Lei Estadual (Lei do Estado do Paraná n. 1211 de 16 de setembro de 1953), que define claramente o interesse do Estado na preservação desse patrimônio cultural.

A importância das informações em nossa sociedade moderna levou a valorizar, em maior medida, a preservação dos documentos, de modo a possibilitar o acesso futuro. Para tanto, algumas etapas são muito importantes no desenvolvimento desse projeto.

Na primeira etapa, o objetivo era a formação técnica dos alunos vinculados ao grupo de pesquisa, nesse sentido, os professores coordenadores do grupo pesquisa estabeleceram contato com o Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa (NDP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Toledo, para realização de um curso de formação técnica e teórica para o manejo adequado da documentação. O curso foi realizado no último mês de abril.

Na segunda etapa, a meta era fazer uma organização primária dos documentos, permitindo maior sistematização dos trabalhos de higienização. Esse trabalho já foi realizado. Os processos cíveis foram adequadamente transferidos para a sala do grupo de pesquisa, onde foram adequadamente organizados, permitindo uma maior definição dos processos sob a guarda do grupo de pesquisa.

Na terceira etapa, o objetivo é fazer a higienização dos processos cíveis. Essa etapa está sendo realizada, sendo que uma parte considerável dos processos cíveis entre os anos de 1962-1963, já foram adequadamente higienizados. O método aqui selecionado para o trabalho com essa documentação foi desenvolvido por Marina Mayumi Yamashita e Fátima Aparecida Colombo Paletta, que prevê os seguintes procedimentos/etapas: retirada de grampos com auxílio de espátula; retirada de cliques com o documento apoiado sobre a mesa, de modo que não danifique o papel em casos de oxidação; passar pincel no documento de modo que possa remover o pó e outras sujidades superficiais, no sentido contrário ao operador; limpeza do documento com trincha, permitindo a remoção da oxidação.

A quarta etapa do projeto visa fazer uma organização secundária dos processos cíveis, que consta do arquivamento em caixas/arquivo específicas e a identificação adequada. Essa etapa ainda não teve início.

Em suma, cabe destacar que o projeto de Iniciação Científica Junior está começando a produzir resultados, a organização do acervo está exigindo bastante empenho, no entanto, vislumbra-se a possibilidade de disponibilizar nos próximos anos o acesso à comunidade acadêmica e a comunidade externa a esses documentos. Com isso, a FECILCAM terá nos próximos anos um dos poucos centros de preservação de memória da região, possibilitando o acesso à investigação mais precisa da nossa história.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR E O TRABALHO DE PRESERVAÇÃO DOCUMENTAL

Gislaine Maria Vaz de Oliveira, ICJ-Fecilcam/Fundação Araucária, gi_2299@hotmail.com

Fábio André Hahn (OR), Fecilcam, fabioandreh@bol.com.br

A preservação documental é uma necessidade posta na sociedade contemporânea, como forma de manter viva uma memória local. Nesse sentido, esse texto é resultado do projeto de pesquisa de Iniciação Científica Júnior (ICJ) da FECILCAM com apoio da Fundação Araucária que está sendo realizada junto ao grupo de pesquisa *Cultura e Relações de Poder*, mais especificamente na linha de pesquisa *Estudos e organização de acervos documentais*. O objetivo desse projeto de ICJ visa organizar e higienizar os Autos Cíveis da Comarca de Campo Mourão entre os anos de 1961-1962. O trabalho de organização e higienização consta das seguintes etapas: 1 – Formação técnica e teórica do futuro bolsista para o manejo adequado da documentação processual; 2 – Organização primária dos documentos, de forma que viabilize o trabalho de higienização dentro do prazo estimado; 3 – Higienizar: limpeza com pincel, retirada de grampos e colagem de nova capa de proteção que vise a conservação dos documentos processuais; 4 – Organização secundária dos processos, com intuito de facilitar o trabalho das etapas seguintes a serem realizados.

A primeira etapa referente ao trabalho de formação técnica e teórica para o manejo adequado da documentação já foi parcialmente realizada no último mês de abril com um curso técnico de capacitação dos bolsistas vinculados ao grupo de pesquisa junto ao Núcleo de Documentação, Informação e Pesquisa (NDP) da

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Toledo. O curso foi uma iniciativa do grupo de pesquisa, procurando capacitar pesquisadores a organizar a documentação de âmbito regional, contemplando a integração e valorização do conhecimento para compreensão das relações culturais, sociais e de poder ainda pouco estudadas.

A segunda etapa do projeto que tem por objetivo uma organização primária dos documentos, permitindo maior sistematização dos trabalhos de higienização. Esse trabalho já foi realizado, a partir do momento em que foi definido um espaço adequado para o tratamento dos documentos, foi possível fazermos a remoção dos processos cíveis que se encontravam guardados inadequadamente em uma sala junto a biblioteca, para a sala do grupo de pesquisa, local em que foram adequadamente organizados cronologicamente, permitindo uma maior definição da quantidade de processos entre os anos de 1961-1962.

A terceira etapa tem por objetivo a higienização dos documentos. Essa etapa está sendo desenvolvida, sendo que aproximadamente 40% dos processos cíveis entre os anos de 1961-1962, depositados junto ao grupo de pesquisa, já foram adequadamente higienizados. Essa higienização segue o método desenvolvido por Marina Mayumi Yamashita e Fátima Aparecida Colombo Paletta, que prevê os seguintes procedimentos/etapas: retirada de grampos com auxílio de espátula; retirada de cliques com o documento apoiado sobre a mesa, de modo que não danifique o papel em casos de oxidação; passar pincel no documento de modo que possa remover o pó e outras sujidades superficiais, no sentido contrário ao operador; limpeza do documento com trincha, permitindo a remoção da oxidação.

A quarta e última etapa desse projeto visa fazer uma organização secundária dos processos cíveis, de forma que permita o trabalho de descrição e ordenação dos autos. Essa etapa ainda não teve início, pois os trabalhos ainda se restringem a higienização, no entanto cabe aqui ressaltar que o objetivo dessa etapa é o tratamento primário dos processos cíveis, que consta do arquivamento em caixas arquivo específicas e adequadamente identificadas. A etapa seguinte, que não é contemplada por esse projeto, está sendo desenvolvida pelo projeto *Organização, Catalogação e Descrição dos Autos da Vara Civil da Comarca de Campo Mourão* sob orientação do professor Frank Mezzomo juntamente ao grupo de pesquisa anteriormente citado.

MINI-CURSO

REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

Esp. Evaldina Rodrigues, Pedagogia, Fecilcam, ava.rodrigues@hotmail.com

A organização da escola a partir do final do século XIX assumiu uma função de grande importância na formação de trabalhadores para o mundo urbano e industrial. Ao longo do século XX, houve uma crescente expansão da instituição escolar e junto com essa expansão vieram também os problemas que permeiam a educação no Brasil. Tal qual a sociedade, a violência está presente no cotidiano escolar e preocupa pais e educadores, diante das estatísticas da violência entre os jovens.

Os dados do Cartório Chefe da 16ª Subdivisão Policial da cidade de Campo Mourão, no estado do Paraná, indicam que os homicídios de jovens entre 16 e 24 anos no ano de 2006 foi de 26 mortes, mais de 2 ao mês; no ano de 2007, até 22 de novembro, somou mais 15 mortes; em 2008 em setembro, 40 aproximadamente.

A escola tornou-se um espaço de apropriação do conhecimento científico e, segundo Vigotsky (2001), o objetivo da educação escolar é, dentro de uma concepção rigorosa, planejar e intervir no desenvolvimento natural do ser humano.

Na visão vigotskiniana, a agressividade é uma construção social. A subjetividade e a individualidade são configuradas pelas relações sociais de trabalho. Isto quer dizer que o desenvolvimento de funções psíquicas superiores como a consciência e a individualidade se consolidam de forma contínua na relação com o outro indivíduo (LEONTIEV, 1959).

Qual a didática possível para lidar com os conflitos étnicos na sala de aula?

O filme *Escritores da Liberdade* foi baseado no livro *The Freedom Writer's Diaries: How a teacher and 150 teens used writing to change themselves and the world around them* escrito por Erin Gruwell, uma professora do ensino médio norte-americano, que relata sua experiência com seus alunos considerados difíceis e problemáticos.

Ao se apresentar à coordenação da escola pública uma nova professora é informada que terá quatro turmas e um total de 150 alunos entre adolescentes e jovens. Alguns vindos do reformatório. Diante desse quadro, a coordenação propôs uma revisão seus planos de aula, considerando as notas baixas dos alunos, o vocabulário, o tempo de noventa minutos que levam no trajeto de casa ou do reformatório para chegar até a escola.

Há dois anos, a média do desempenho acadêmico dos alunos eram as mais altas do município, entretanto, por causa da inserção voluntária de integração, a escola perdeu 75% dos melhores alunos.

A sala de aula apresenta condições deploráveis em relação às carteiras, armários quebrados, paredes sem pintura, sem nenhuma característica de sala de aula. Os alunos chegam atrasados e ignoram a presença da professora na sala. Um aluno, referindo-se à professora, diz: - essa não vai agüentar nem um mês.

Percebe-se que para a coordenação pedagógica da escola, os problemas sociais, econômicos, lingüísticos são determinantes do baixo rendimento e daí a adequação de um planejamento compensatório para esse alunos.

A organização dos grupos com os mesmos alunos todos os dias, o tumulto iniciado a partir de rótulos e apelidos não são considerados sintomas de rejeição entre eles próprios. A pronúncia do nome sem levar em conta a origem da escolha denota falta de respeito com a identidade do aluno. Qual é a idéia que o professor faz ao perceber uma arma na cinta de um aluno? O que representa o hasteamento da bandeira na formação cidadã de educandos excluídos do direito à própria vida?

A professora observa a falta de materiais de leitura na escola, mas a sua concepção de educação valoriza a leitura dos clássicos como ferramenta para aquisição do conhecimento, por isso pede ao colega para reafirmar a necessidade desses livros.

Adorno (2006) observa:

[...] esta deformação da vida são imperceptíveis para as pessoas, [...] são tão perfeitos, tão realistas, que o contrabando ideológico se realiza sem ser percebido, de modo que as pessoas absorvem a harmonia oferecida sem ao menos se dar conta do que lhes acontece. Talvez até mesmo acreditem estar se comportando de um modo realista. E justamente aqui é necessário resistir. (ADORNO, 2006, p.86).

Nas relações sociais do capitalismo manifestam as atitudes de indiferença diante dos conflitos étnicos e da miséria. Nesse paradoxo, a culpa é sempre das próprias vítimas pelos seus próprios fracassos. Não permite ao homem perceber os papéis sociais alienantes e alienados internalizados no decorrer da história.

É possível que a gangue seja o reflexo do sistema maior de poder. Nela cada um exerce um tipo de poder. Na ausência de uma reflexão com base no conhecimento, é natural oprimir, competir e vencer pela força, pois é esta a mensagem passada pela mídia.

Deste modo, a visão ampla da prática vivenciada pelos alunos, mobiliza a professora na busca de livros junto à autoridade competente. Sugere aos alunos a leitura da história de uma moça judia que sofreu as torturas do holocausto. Ao solicitar livros, a coordenadora pedagógica justifica sua impotência diante dessa necessidade, e diz que a integração é uma mentira.

O fracasso das atividades de escrita leva a professora a propor uma atividade livre. Deste modo, ela orienta a seus alunos a escreverem a própria história de vida em um no diário por ela organizado, e diz:

A avaliação diagnóstica efetuada pela professora apresenta um nível infantil de leitura, porque, segundo a avaliadora, não lêem o assunto na íntegra nos clássicos.

Na sociedade caracterizada pela barbárie tem apenas uma saída: encaminhar uma ação transformadora das relações na sociedade e na escola, porque é no embate das diferenças, é na ação que, segundo Saviani (2006) começa na prática do aluno, problematização, instrumentalização, avaliação e retorno à uma nova prática social. O conhecimento do aluno é a fonte do conteúdo a ser trabalhado e transformado em conhecimento científico, por meio da ação pedagógica.

Para Vigotski (2001) a ação pedagógica tem no educador o organizador das condições para que ela aconteça. Uma condição para atacar o fetiche pela raiz, é o professor situar-se como uma individualidade produzida sob a pressão do capital, pessoa e profissional na sua indissociabilidade. Antecipadamente, o mestre deve ter uma síntese teórica e metodológica coerente para entender os desafios que se apresentam no espaço da sala de aula. Os alunos manifestam seus conteúdos por meio da linguagem, falada, escrita, pictórica, Libras ou expressão corporal, e esse saber manifesto é reelaborado e compreendido com base no conhecimento científico do educador, rumo à transformação coletiva.

Não se trata de trazer uma consciência de opressor e oprimido, mas de mostrar aos alunos a sua capacidade de manter-se instrumentalizados pelo conhecimento, pelo questionamento, pela dúvida e pela constante busca. É importante ao escolar a reflexão do pensamento de Marx (1978) sobre o homem como construtor de si mesmo

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. (MARX, 1978, p.15).

A síntese mental do aprendido visa uma concomitância com a ação, sem correr o risco de tender para sermões ou discursos moralistas. A atividade escolar, dessa maneira, origina-se da reflexão, produz-se e finaliza na reflexão.

A ausência do conhecimento na formação do homem os distancia de sua verdadeira natureza. As cenas do filme revelam as marcas de linguagem falada e de outras formas de expressão que estão nos objetos como o revólver.

As práticas preconceituosas que desencadeiam ações de violência começam com pequenas expressões que no conjunto tornam o indivíduo culpado pelo desemprego e camuflam a inoperância do capital. Isso revela a constante violência simbólica na sociedade.

A educação escolar precisa recuperar a sua função de transmitir o conhecimento ao aluno como um direito historicamente constituído, para que a escola pública conhecida como aquela que não ensina, transforme-se em um bem maior para as crianças e jovens.

O mérito deste é apontar um encaminhamento educativo, cognitivo e afetivo de forma crítica tendo como ponto de partida o conteúdo substancial da prática social do aluno, com a finalidade de abolir os preconceitos.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1959.
- MARX, K. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores) 259 – 322.
- PALANGANA, I. C. **Individualidade: Afirmação e Negação na Sociedade Capitalista**. São Paulo: Plexus/EDUC, 1998.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo: vol.5).
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A RELAÇÃO PRÁXIS NA PRODUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO

Sandra Garcia Neves, PG-UEM, Pedagogia, Fecilcam, sandragarcianeves@bol.com.br

O objeto desta análise é a construção do sujeito histórico na relação teoria-prática. Nosso objetivo é demonstrar como se dá a construção histórica dos homens e o início da separação entre o trabalho manual e o intelectual e as implicações na construção do sujeito histórico consciente da necessidade de transformação da realidade pela relação teoria-prática.

Marx e Engels (1979) tratam de indivíduos reais em ações e condições materiais de existência verificáveis empiricamente. Entendemos a história como fruto das bases naturais e das modificações provocadas pelos homens no decorrer da história. O homem só se diferenciou do animal quando começou a produzir seus meios de vida.

O modo como os homens produzem coincide com o que eles são, do que e de como produzem; aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de suas produções. Com o aumento da população as relações sociais passam a ser condicionadas pela produção, e, os diferentes estágios de divisão do trabalho, determinam as relações entre os indivíduos no que diz respeito à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho.

Assim é que na tribo encontramos a primeira forma de propriedade e a divisão do trabalho no âmbito familiar junto a uma estrutura social como extensão da estrutura familiar. Num segundo momento, a propriedade comunitária e a estatal caracterizam a segunda forma de propriedade na Antigüidade quando se desenvolve a propriedade privada e a divisão do trabalho entre a cidade e o campo. A sociedade feudal é a terceira forma de comunidade. Nessa a classe produtora compunha-se pelos servos da gleba e caracterizava-se como uma estrutura constituída, de um lado, pela nobreza, e de outro, pelos servos unidos em corporações. Neste regime o trabalho dos servos e o trabalho pessoal de pequeno capital se submetiam a propriedade fundiária compondo uma estrutura condicionada por relações limitadas de produção, com prática agrícola rudimentar e restrita, e, a indústria artesanal.

Nossa observação empírica mostra os fatos e os casos particulares na relação entre a estrutura social e política e a produção. Para Marx e Engels (1979, p. 25) “a produção de idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada a atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real”. Será então, no comportamento material dos homens que surgirão o pensamento, as representações e o comércio intelectual e onde ocorrerá a produção intelectual quando apresentada na linguagem política, moral e religiosa de um povo.

Para Marx e Engels (1979, p. 25) “são os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais”. Significa que “o Ser dos homens é o seu processo da vida real”. Contrariam deste modo, a filosofia alemã ao esclarecer que o estudo filosófico parte dos homens e da sua atividade real e não daquilo que estes homens imaginam ou pensam. Deste modo, chegamos ao homem de carne e osso pela

imaginação e representação de outros homens limitando a reflexão filosófica da realidade por sua representação. “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1979, p. 26).

Na construção desse pensamento Marx e Engels (1979) partem de premissas reais que são: os indivíduos apreendidos no seu processo de desenvolvimento real em condições determinadas, apreendidos empiricamente, pois, na vida real, a ciência se inicia por meio do estudo do desenvolvimento histórico dos homens, ou seja, estudo do processo de vida real e da atuação dos indivíduos de cada época e não de idéias filosóficas de pensamentos abstratos, de pura interpretação da realidade.

Não será, portanto o desenvolvimento da consciência pela ciência filosófica, teológica ou outra, que libertará o homem. A libertação somente ocorrerá no mundo real e por meios reais. Para Marx e Engels (1979, p. 28;31) “não é possível libertar os homens enquanto eles não estiverem completamente aptos a fornecerem-se de comida e bebida”. Diz-nos, portanto, que a libertação não é um fato intelectual, mas provocado por condições históricas assim como foi com o progresso da indústria e do comércio, por exemplo. Para estes, “a indústria e o comércio, a produção e a troca das necessidades vitais condicionam a distribuição, a estrutura das diferentes classes sociais, sendo por sua vez, condicionadas por elas no seu modo de funcionamento”. Para Marx e Engels (1979, p.33), são as condições próprias de vida que possibilitam aos homens fazer história.

Marx e Engels (1979) apresentam quatro aspectos das relações históricas originárias. O primeiro pressuposto é o estudo da vida real e a atuação dos homens de cada época e o segundo a existência como produção de novas necessidades que caracteriza o primeiro fato histórico. No desenvolvimento histórico os homens renovam diariamente sua própria vida que é um terceiro pressuposto da história dos homens. Na constituição familiar deste período a relação social acrescenta novas necessidades e traz novas relações sociais e o crescimento da população origina novas necessidades. Existem então duas maneiras de produção da vida: na relação natural por meio da procriação e a relação social por meio do trabalho.

Compreendemos que o conjunto das forças produtivas à disposição dos homens determina o estado social e devem ser consideradas no estudo e elaboração da história dos homens. Nessa perspectiva, o homem possui consciência não limitada e pura, aprisionando o espírito à matéria e este se manifesta pela linguagem. O surgimento da linguagem é devido a necessidade do contato com os outros homens, da consciência prática e real.

A compreensão da necessidade do contato com os outros homens caracteriza as relações entre estes e marca nestes indivíduos a tomada de consciência da vida em sociedade. Foi na história dos homens que esta consciência gregária ou tribal se aperfeiçoou devido ao aumento da produtividade, das necessidades e da população.

Se considerarmos a divisão da atividade intelectual e da atividade manual, afirmamos que, a teoria pode, então, ser apreendida dissociada da prática. Antes de abordarmos estas idéias, convém que conceituemos tais termos em estudos realizados por Gramsci e Vázquez.

Vázquez (2002, p.148) delimita os conceitos de prática, de teoria e de práxis. Prático relaciona-se aquilo que é do interesse individual, “a prática neste sentido é certamente uma realidade, um tipo de atividade ou de relação na qual os homens se movem por seus interesses egoístas, pessoais”. Pelo trabalho o homem estabelece uma relação com a natureza e a transforma com a utilização de instrumentos ou meios materiais, faz surgir um objeto. Portanto, matéria produzida e não mais matéria dada. Temos assim o produto material e sua existência ideal que na consciência, dão ao trabalho características propriamente humanas. Não é desse modo, a prática uma atividade puramente material, mas mediada pela consciência. Significa que “há um elemento ideal, consciente ou teórico (em sentido amplo), e, portanto, o processo prático não pode reduzir-se a esse aspecto puramente material, objetivo, exterior” (VÁZQUEZ, 2002, p.149).

Na filosofia a prática manifesta o reconhecimento do seu papel na relação do homem com o mundo e do conhecimento que o homem tem a cerca deste e de si mesmo por meio da relação prática. Ou seja, temos o mundo como objeto de transformação em que a relação prática estabelecida pelos homens não se limitam a contemplação ou interpretação porque estas deixam as coisas como estão apenas harmonizam o pensamento com a realidade. Diferentemente deste pensamento contemplativo, a prática transformadora tem como base o conhecimento ou a interpretação da realidade a ser transformada. Cabe a prática fundamentar o conhecimento quando este referir-se ao mundo já transformado, no qual os objetos se encontram no certa relação com o homem.

Vázquez (2002, p.153) salienta que a teoria por si mesma não transforma o mundo, mas “contribui para transformar, justamente como interpretação verdadeira e vinculada à prática”. Na consciência da práxis o pensamento e a realidade caminham em concordância.

Para Vázquez (2002) práxis é a atividade humana revolucionária e crítico-prática que se orienta para a transformação de um objeto natural ou social. Nesse processo a unidade entre a transformação objetiva - separada da subjetividade - e a atividade subjetiva - separada da objetividade - determina a consciência e a atuação dos homens.

Quanto a exigência de interpretar ou transformar o mundo pela relação teoria-prática transformadora que caracterizam a práxis, “a transformação do mundo, da realidade humana e social, apresenta-se portanto, como um fim ou objetivo último a que hão de ajustar-se tanto o pensamento quanto a ação” (VÁZQUEZ, 2002, p. 176). Nessa realidade a consciência comum deve ser superada para que o homem, criativamente, revolucione a realidade, pois a atividade puramente prática de um mundo de necessidades, objetos e atos práticos limitam o homem a consciência comum. “O homem comum e corrente se vê assim mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

No cotidiano, os interesses e necessidades não permitem que o homem comum consiga saber até que ponto com seus atos práticos contribuem com a criação da história humana. Mas, é somente a partir da consciência comum que surge e aperfeiçoa a própria história do pensamento humano.

Será a necessidade de dominar e transformar a natureza por meio do conhecimento que fará do trabalho a condição da libertação dos homens? Será o domínio da natureza, por meio da produção, da técnica e da ciência que corresponderão às necessidades e determinações sociais? Na realidade afirmamos que aos homens impõe-se a necessidade de um esclarecimento teórico de sua prática social e da necessidade de guiar suas ações como verdadeiros sujeitos históricos. Assim é que, abordar a questão da construção da consciência dos homens, Gramsci (1995, p.21) afirma que “a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico”.

Ao finalizar nossos estudos ressaltamos que a partir do momento em que o trabalho intelectual é realizado em separado do manual, supõe que a teoria passa a existir separada da prática: alguns indivíduos são preparados para pensar e outros para executar. Não é essa nossa compreensão de relação teoria e prática; não nos referimos a dois objetos distintos.

Acreditamos que a idéia que nos vale é a de teoria-prática como unidade indissociável que torna possível a práxis que é a atividade transformadora do homem. Essa nossa compreensão é devida ao fato de o homem, ao criar novas necessidades e, conseqüentemente, novos conhecimentos, transforma o meio natural e social em seu contexto histórico para atender as suas aspirações e necessidades objetivas. Consideramos válida a postura filosófica defendida pela filosofia da práxis: de relação teoria-prática não somente na interpretação da realidade, mas da transformação desta para torná-la, cada vez mais, uma realidade humana.

Referências

- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 10 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MARX, Karl; ENGELS, H. *A ideologia alemã*. 3 ed. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Filosofia e circunstância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

A INTEGRAÇÃO COMO ARTICULADORA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PROPOSTA DO ESTADO DO PARANÁ

Simone Sandri, TIDE, Pedagogia, Fecilcam, simsandri@yahoo.com.br

A exposição aqui apresentada é oriunda da pesquisa¹ que investiga o processo de implementação dos cursos de Segurança do Trabalho e de Administração ofertados pela educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um dos 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná.

Para o desenvolvimento dessa investigação adotamos os seguintes procedimentos: análise de documentos federais e estaduais pertinentes ao PROEJA; análise dos fundamentos teóricos apresentados pela proposta estadual e questionários e entrevistas com professores e coordenadores dos cursos mencionados acima.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é um programa do governo federal, instituído pelo Decreto 5.478/2006.

O processo de implementação do PROEJA, no Paraná, iniciou-se em 2008, com a intenção de consolidar o programa federal como uma política pública para a Educação Profissional. Um dos principais elementos de sustentação da proposta da SEED/PR para a Educação Profissional articulada à EJA é o pressuposto da integração, integração esta anunciada no sentido de formação humana integral e unitária.

Para o momento, temos como objetivo principal discutir a concepção de integração expressa na proposta da SEED/PR para a educação profissional articulada à EJA, especialmente, no que diz respeito à integração entre os eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia, Cultura e Tempo, no sentido dessa discussão

apontaremos, o entendimento de alguns professores acerca da articulação desses eixos com as disciplinas que ministram, durante o ano de 2008, no curso de Administração (PROEJA), ofertado por um dos NRE do Paraná.

Perguntamos, ainda, aos professores sobre as ações, da SEED/PR, que consideraram necessárias para a implementação do referido curso. De um universo de 10 professores, 7 responderam ao questionário, sendo 4 professores que trabalham com disciplinas da Base Nacional Comum, 1 da Parte Diversificada e 2 da Formação Específica.

No que diz respeito à base legal que possibilita a articulação entre Educação Profissional e EJA, identificamos que o caráter de modalidade de educação atribuído a ambas, na LDBEN 9.394/96, contribui para essa integração, uma vez que a Educação Profissional e a EJA podem perpassar diferentes níveis de ensino. A LDBEN permite, ainda, que a Educação Profissional se integre ao ensino médio.

Com relação às recentes mudanças da Educação Profissional, podemos destacar que, em 1997, o Decreto 2.208 regulamentou essa modalidade de educação e intensificou a histórica separação entre formação geral e formação específica, garantido à Educação Profissional de nível técnico a possibilidade de organização de um currículo próprio, sendo concomitante ou seqüencial ao Ensino Médio. De acordo com Kuenzer (1999), esse decreto nega a garantia de integração feita pela LDBEN e, portanto, corrobora a separação de ambos.

O Decreto 5.154/04 substituiu o 2.208/97, oferecendo as possibilidades de integração entre Educação Básica e Educação Profissional e apontando para outras perspectivas de formação do trabalhador, inclusive a articulação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos.

No que tange à EJA, têm sido marca histórica dessa educação ações descontínuas, isoladas e paliativas. Nesse sentido, Rummert (2007) destaca que essa educação destina-se a uma classe social específica: trabalhadores que, em segmentos fragilizados e vulneráveis, recebem políticas pontuais e de aligeirada descontinuidade.

A proposição apresentada pela SEED/PR indica uma contraproposta à referência histórica que tem permeado a Educação Profissional e a EJA, visando superar as medidas paliativas e/ou fragmentadas, para isso defende a integração como fundamento para a formação humana e como orientação de uma política pública.

Do ponto de vista dessa proposta, o significado atribuído à integração é o seguinte:

... a organização de ensino e currículo em que a articulação trabalho, cultura, ciência e tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação tecnológica. [...]. Assim, a integração que se busca é aquela que valoriza os saberes da formação geral e profissional e também os cotidianos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (PARANÁ. SEED, 2007. p. 2-3).

Sob esta ótica, o trabalho forma o ser, portanto, é princípio orientador de toda a existência humana e, considerá-lo como fundamento da formação proporcionada pela escola, além de outras questões, significa considerarmos que é a partir do trabalho, das relações sociais de produção que se engendram elementos como a Cultura, a Ciência e a Tecnologia. Desta forma, os saberes oriundos dessa relação não são metafísicos ou absolutamente teóricos, mas são engendrados a partir de uma base material. Assim como, essa perspectiva indica uma relação indissociável entre a prática e a teoria. Segundo Gramsci (2004, p. 52) “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.”

De modo geral, são tomadas, pelos professores como sinônimos do pressuposto do trabalho como princípio educativo, a compreensão de uma formação direta para o mercado de trabalho e a ênfase no caráter prático dessa formação. Os significados atribuídos pelos professores não se coadunam com os fundamentos apresentados pela proposta da SEED/PR, pois considerar o trabalho como princípio educativo, requer um distanciamento da abordagem que limita a formação humana ao preparo direto para o mercado de trabalho, assim como, o trabalho como princípio educativo não enfatiza a prática em detrimento da teoria.

Apenas um dos professores (trabalha uma disciplina da Base Nacional Comum) entrevistados apresenta uma resposta que se aproxima do real sentido desse conceito, ou seja: “Compreender o trabalho como princípio educativo implica em entender que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho.” O professor, segue sua resposta indicando que a disciplina que ministra contribui para uma formação direcionada ao mundo do trabalho e à vida.

Sobre a integração dos eixos Trabalho, Cultura, Ciência, Tecnologia e Tempo e as disciplinas ministradas pelos professores, as considerações foram as seguintes: a questão do tempo para dedicação exclusiva ao curso de Administração é mencionada pelo Professor “A”, como condição necessária à implementação do mesmo, uma vez, que a elaboração de atividades para a EJA demandam mais tempo. A Ciência e Tecnologia aparecem, de modo geral, associadas aos instrumentos disponíveis na escola como: TV, multimídia, computadores, “pen drive” e laboratórios (Ciências e Informática).

No sentido de algumas considerações finais, identificamos como um dos aspectos relevantes para a implementação dessa proposta a compreensão dos professores acerca desses eixos e da relação dos mesmos

com as suas disciplinas. Sem com isso centralizarmos no professor a responsabilidade pela implementação dos cursos, pois entendemos que o trabalho docente, assim como as demais práticas realizadas pelos homens, tem um caráter social e permeado por contradições. Entendemos, também que a efetivação desses cursos envolvem condições estruturais e de trabalho, de financiamento, de formação continuada de professores, condições que, quando assumidas no âmbito das políticas públicas, devem ser ofertadas pelo Estado.

A implementação da proposta que articula Educação Profissional e EJA, envolve, portanto, além do entendimento dos fundamentos que a sustentam, as condições de trabalho dos professores desses cursos, condições estas que os próprios professores relatam como indispensáveis: tempo para formação continuada e material didático-pedagógico específico. Essas providências, também, remetem às ações do Estado.

Devemos levar em consideração, também, que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial [produtivo] não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40).

Notas

¹ A pesquisa se encontra em andamento e se articula com o projeto de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, proposto pelo Programa em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFPR) e pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Este projeto conta com financiamento da CAPES/MEC.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.840** de 24 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de jul. 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 15-53.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino médio técnico no Brasil e suas conseqüências. IN: FERRETI, C.J., SILVA JR, J.R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola?. Ed.: Xamã, São Paulo, 1999.

PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. SEED: DET: Curitiba, 2007.

RUMMERT, S. M. A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. In: **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 2, p.25-50. Consultado em [Junho, 2008] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.