



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2014

Volume 1

Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2015.

Ficha catalográfica elaborada pelo Grupo de Informações Documentárias da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : artigos 2014 / organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2015.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Conteúdo: v. 1. – Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

ISBN 978-85-7983-716-6

1. Educação – Projetos. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonne de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari Valéria Nagashima Artéa

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Claudete de Souza Nogueira – Araraquara/FCL

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva – Assis/FCL

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani – Bauru/FC

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos – Botucatu/IB

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva – Franca/FCHS

Profa. Dra. Alice Assis – Guaratinguetá/FE

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino – Ilha Solteira/FE

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza – Jaboticabal/FCAV

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente – Marília/FFC

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena – Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito – Presidente Prudente/FCT

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh – Rio Claro/IB

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela – São José do Rio Preto/IBILCE

Prof. Dr. Agnaldo Valente Germano Silva – São Paulo/IA

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2014.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Políticas Públicas e Organização Escolar e Tecnologias da Informação e Comunicação

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola e Educação Inclusiva

Volume 5 Formação de Professores e Trabalho Docente

APRESENTAÇÃO

A soberania e o desenvolvimento econômico, tecnológico e social de uma nação são indissociáveis da capacidade de seus cidadãos de pensar, de compreender desde as questões da vida cotidiana até as questões sociais e políticas, de se comunicar e se fazer entender. Assim, a Educação desempenha papel da mais alta relevância na construção e valorização da cidadania, e todos os programas, projetos e ações que contribuem para isto tem também destacado valor social. É neste âmbito que se insere o Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

De um lado a Universidade, que tem como missão produzir, além de disseminar conhecimento e de outro a rede pública de ensino básico, que tem como missão propiciar a educação principalmente às crianças e aos jovens, desenvolvem neste programa uma parceria extremamente salutar, uma vez que, ao mesmo tempo em que se promove na Educação ações com potencial de diferenciação qualitativa e de inovação, também se possibilita na Universidade um ambiente de ações práticas favorável à produção de conhecimento voltado à Educação, fechando-se assim um círculo virtuoso.

A estrutura multicâmpus da Unesp proporciona oportunidade excepcional de interação com a Rede Pública, alcançando não só abrangência geográfica de todo o Estado de São Paulo, como também a diversidade de condições no Ensino Público. Assim, por meio dos 52 cursos de graduação em licenciaturas distribuídos em 15 câmpus, a Unesp dedica mais de um terço de seu esforço acadêmico de ensino na Educação e os Núcleos de Ensino desempenham um papel importante nestas ações.

A parceria entre a Universidade e a rede pública de ensino ocorre sempre por meio de projetos previamente avaliados academicamente com foco no favorecimento da formação dos licenciandos e contribuição significativa para o aperfeiçoamento das escolas parceiras.

Neste volume estão organizados 9 artigos que abordam o tema “Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares” resultado dos projetos desenvolvidos no Programa Núcleos de Ensino da Unesp no ano de 2014, que esperamos possam contribuir para a reflexão e a prática de todos os envolvidos com a educação.

SUMÁRIO

1	Educação Física, Corpo e Sociedade: Corpos em Construção na Escola.....	6
2	O Desenvolvimento do Compromisso Pró-Ecológico em Adolescentes da Educação Básica.....	21
3	Inserção da História e Filosofia da Biologia no Ensino Médio.....	40
4	Experiência, Formação Humana e Educação: Reflexão a Partir dos Pensamentos de Walter Benjamin e Hans-George Gadamer.....	55
5	Grupo de Estudos em Geografia: Experiência na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva – Ourinhos/SP.....	73
6	Educação Física na Escola, Gênero nas Práticas Corporais: Possibilidades de Intervenção a Partir do Currículo do Estado de São Paulo.....	90
7	Clube de Ciências Feminino: A Concientização das Mulheres na Produção do Conhecimento.....	113
8	Projeto “E Aí, Justino?!”: Conversando sobre Sexualidade com Estudantes do Ensino Médio.....	128
9	Educação em Direitos Humanos como Instrumento Fundamental da Concepção Pré-violatória dos Direitos Humanos.....	140

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E SOCIEDADE: CORPOS EM CONSTRUÇÃO NA ESCOLA

Luciene Ferreira da Silva

Carolina Serralvo

Fernando Augusto C. Antunes

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Ana Thereza C. C. Monge

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: Este artigo é fruto do projeto do Núcleo de Ensino da FC/Unesp realizado em 2014 e que teve como intuito contribuir e avançar nas discussões sobre o tratamento do corpo da criança na escola, permitindo que elas tivessem contato com a corporeidade, com o Lazer e a Educação Física, visando o desenvolvimento humano. Objetivou aprofundar os estudos por parte dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física participantes do projeto, aproximando-os de professores da escola, cada qual com saberes significativos para a otimização do processo de formação de professores. Promover aos alunos da escola vivências significativas da cultura corporal e do Lazer e Educação. As aulas buscaram compreender a visão de corpo que os alunos do Ensino Fundamental do Ciclo I possuíam e através das vivências ampliarem esses conhecimentos de forma autônoma e crítica. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com utilização de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Houve observação participante. As intervenções se sustentaram em seis eixos interdisciplinares. Os resultados foram positivos se considerado o objetivo do estudo, que foi alcançado plenamente, portanto, projetos dessa natureza são válidos tanto para a formação de crianças, alunos do Ensino Fundamental, quanto para a sua função precípua que é a de aprofundar a formação dos professores na Universidade.

Palavras-chave: Educação Física; educação; corpo; lazer; Ensino Fundamental.

HISTÓRICO

Este artigo resulta do projeto do Programa Núcleo de Ensino – Prograd/Unesp, desenvolvido no ano de 2014 e início de 2015, na Faculdade de Ciências, juntamente com a uma escola da rede estadual intitulado Educação Física, Lazer e Corporeidade na escola. O projeto foi desenvolvido por dois discentes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer – Educação – GEPLÉ, uma professora de Educa-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

ção Física da Escola Estadual João Maringoni e aluna do curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar da FCLAr/Unesp e pela coordenadora do projeto, docente do Departamento de Educação da da FC/Unesp.

A problemática em estudo versou sobre a visão predominante que a criança de seis a nove anos de idade, ou seja, do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, tinha do seu próprio corpo, na sociedade ocidental capitalista. Tendo como hipótese a prevalência de uma visão de corpo enquanto objeto e, portanto produtor de serviços e bens mercantilizáveis. Na escola um corpo que deve ser moldado, adestrado e disciplinado para o mundo do trabalho e a manutenção do status quo. Predomina na sociedade como um todo o culto ao corpo estereotipado, onde as se busca o corpo perfeito que em grande medida é valorizado pela mídia, pois se sustenta na visão de mercado.

Segundo Gonçalves Júnior (2003a, p. 30):

A pressão dos meios de comunicação é tanta que, se outrora era apreciada a mulher de formas mais arredondadas, que no máximo usava espartilho para acentuar a cintura, agora esta deve exibi-la sem quaisquer recursos externos, seu corpo deve ter o próprio “molde” incutido (como se o corpo fosse a própria roupa), seja por horas a fio de ginástica “modeladora” e regimes, por técnicas de intervenção da denominada cirurgia estética ou até mesmo por meio de drogas não devidamente testadas.

A tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e por outro de uma Educação Física ou corporal (BRACHT, 1999). Na era industrial o corpo era disciplinado como instrumento de produção, já a cultura de consumo atual, traz o corpo como objeto de grande valor simbólico, despertando interesse tanto da mídia quanto das pessoas.

Neste projeto a Educação Física se atuou com os corpos que tem significados e são significantes, uma vez que são eles os agentes da vida. O seu locomover no mundo dá amplitude à sua ação quando impregnado de humanidade. O seu poder está na sua ação, fruto de uma opção e de uma fatalidade: o corpo é.

Nesse sentido, as aulas de Educação Física alcançam um significado muito mais amplo se as práticas corporais se materializam em formas de comunicação de corpos observadores, corpos que são e desejam ser o que são não havendo espaço corpos submissos e subservientes e ou obedientes, interessantes para o mundo do trabalho, para as classes desfavorecidas.

A Educação quer que se transforme objeto para o desenvolvimento econômico, aumentando o lucro. Na visão neoliberal, a Educação é um problema econômico já que dela depende o padrão de desenvolvimento.

De forma descontextualizada, apressada, o processo de trabalho que necessita de sujeitos bem desenvolvidos valoriza um profissional polivalente, flexível e versátil, ou seja, a Educação passa a ter de forma mais visível a função de preparador o trabalhador. Também a preparar as pessoas para consumirem e terem um estilo de vida assumido como moderno e, portanto, consumista (LIBÂNEO et al., 2007).

Há distanciamento da Lei n. 9394/96 LDB (BRASIL, 1996) e da Constituição Federal (BRASIL, 1988), não havendo interesse sociocultural efetivo pela construção de uma educação democrática e cidadã (LIBÂNEO et al., 2007).

Libâneo (2007) alerta para a aniquilação da diversidade e das individualidades dos sujeitos, com este tipo de Educação que visa o atendimento do mercado e do lucro.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. (FREIRE, 2011, p. 21)

A realidade abordada por Freire (2011) pode ser alterada, porque o aprendizado pode variar de acordo com as práticas corporais exercidas pelos professores em sua formação profissional, desde as práticas escolares ou extraescolares na Educação Básica até a universidade, onde irá desenvolver seus critérios da utilização corporal.

Assim a formação dos futuros professores de Educação Física, alunos da FC/Unesp e dos professores da escola colaboradora, em formação continuada se faz primordial para acessar as formas educacionais vigentes e vislumbrar aspectos possíveis de mudanças que alcancem o objetivo pretendido de desenvolvimento dos corpos (GONÇALVES, 1994).

Considerando a prevalência das formas midiáticas utilizadas numa sociedade neoliberal a transmitir o culto exacerbado ao corpo objeto e a estimular grande quantidade de pessoas na busca pelo corpo ideal, procurando fórmulas e ou modelos admite-se que uma formação fragilizada de professores que permite que muitos deles também sejam influenciados no tratamento do corpo como máquina a ser adestrada para melhor resultado estético, agindo e assumindo posturas dos leigos nos assuntos educacionais.

Mas na escola os professores de Educação Física têm a possibilidade e a responsabilidade de educar, questionando valores corporais transmitidos de forma explícita pela sociedade e, portanto, colaborando contra este processo de alienação que como tal, degrada a saúde e a vida em sociedade.

Há necessidade de que os professores em suas aulas garantam, antes da força física, agilidade, resistência e velocidade, a formação ética de seus alunos. O professor precisa estar preparado para debater os diferentes modelos corporais impostos e formar criticamente seus alunos para que sejam capazes de fazer o mesmo em suas práticas educativas.

Não se trata, pois, de transferir conhecimentos, longe disso, trata-se sim de “criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

Assim a atuação com o referido projeto se constituiu numa formação de futuros professores que não enxergavam os alunos enquanto objetos que recebiam conhecimentos.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com decência e com a seriedade. (FREIRE, 2011, p. 26)

Então, as ações não poderiam se desenvolver sem a pesquisa.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2011, p. 31)

A ideia central da pesquisa e da extensão indissociadas foi e é a saída para reflexões sustentadas no que já foi pesquisado sobre o corpo, a Educação, a Edu-

cação Física, o Lazer e ações educativas para rompimento com paradigmas arraigados e de fato se incorporassem às práticas educativas que formassem moralmente o educando, digno de ter desejos, opiniões, respeitador de si e sendo respeitado por sua condição cidadã e de ser vivente.

A partir dessas referências educacionais humanistas, contextualizadas e com finalidade transformadora, as práticas vivenciadas pelo grupo na escola se organizaram a partir das características do grupo, após processo diagnóstico que vinha ocorrendo desde 2013 na E. E. João Maringoni, onde já se atuava com a primeira edição do projeto.

Em 2014, os trabalhos semanais foram realizados em campo, duas vezes por semana, as segundas e quintas-feiras, com os alunos dos 1º anos A e B, 2º anos A e B e 3º anos A e com 20 alunos por sala (120 por semana no total), foi desenvolvido e utilizado um planejamento anual com as temáticas geradoras:

- Corpo e Sociedade;
- Lazer e Sociedade;
- Educação e Lazer;
- Educação, Corpo e Lazer;
- Lazer e Grupos de Interesses.

DESENVOLVIMENTO

Educação Física, Educação e Corpo

A Educação Física e a Educação atuam com corpos em desenvolvimento constante, ininterrupto, ao da vida. Conecta-se à cultura dos grupos e também a partir dela que a Educação escolarizada intervém, redimensionando vários pontos que são imprescindíveis para alcançar seus fins, aqui já expressos.

As manifestações corporais que ocorrem nas aulas de Educação Física, na escola, em geral sejam através de jogos, das brincadeiras, dos esportes, das lutas, da dança e de toda forma de representação demonstram a cultura corporal de um grupo e se constituem em fonte inesgotável de abordagens educacionais (DAÓLIO, 1994).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo geral ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para

aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação [...]. (BRANDÃO, 2013, p. 7)

Ser e saber quem sou, onde estou, o que faço e porque faço, inclui a compreensão de um corpo que vive em contextos variados, ora de opressão, ora de liberdade e que a Educação é que lhes proporciona em grande medida tal compreensão, através da abordagem dos por quês e dos para quês (FREIRE, 2011).

Portanto, vale lembrar que o corpo possui um significado ímpar, é a forma de ser no mundo, se é corpo, e as práticas corporais denunciam o que se é e, elas são também formas de aprendizado. Porém, o aprendizado varia de acordo com os professores, que em sua formação profissional jamais concluída atuam sobre os corpos na escola ou fora dela. A utilização do corpo é alicerçada na infância, estruturada na adolescência e vivenciada o tempo todo para usufruto da vida, de forma consciente e plena.

As aulas de Educação Física possuem características similares às outras disciplinas, porém, como atingir o corpo intimamente foi a sua finalidade aqui. A utilização de espaços variados, desde a sala de aula até a sala de informática, pátio e quadra, é uma das grandes diferenças para as demais disciplinas, mas principalmente por permitir e na maioria das vezes colocar o aluno em intenso movimento, as diferem das aulas realizadas em sala de aula. Pode-se compreender como cultura corporal de movimento as diferentes modalidades de atividades físicas que se construíram ao longo do tempo que objetivaram uma melhor compreensão da Educação Física (BETTI, 1996).

Há diferentes questões a serem tratadas com relação à Educação Física nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica, assim como outra disciplina qualquer, que devem ser consideradas para a elaboração das aulas e planejamentos. Há necessidade de que todo o corpo docente compreenda a necessidade da prática corporal realizada de forma direcionada e problematizada.

A principal contribuição da Educação Física na escola é introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, da dança e das ginásticas em benefício de sua qualidade de vida [...]. (BETTI, 1998, p. 19)

Neste estudo focamos o corpo como unidade que se materializa vivencialmente na escola e que pode se movimentar livre e espontaneamente ou não, pode se manifestar sem ou com repressão, influenciados pelo contexto em que são criadas as relações entre os discentes, docentes e toda a equipe escolar, a família, a comunidade e a sociedade.

O homem percebe-se por meio de seu corpo e age de acordo com o contexto social, político e temporal no qual se encontra inserido, portanto recebe forte influência sobre seu ser a partir dos sujeitos com quem convive (DAÓLIO, 1994).

Segundo Rodrigues (1983), como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente construído no sentido simbólico-cultural, visto que assume significados diferentes ao longo da história. A análise das representações sociais do corpo possibilita entender a estrutura de uma sociedade a partir das características (morais, intelectuais ou físicas) que ela privilegia.

Cada sociedade e as várias culturas agem sobre o corpo, modificando e construindo as particularidades, criando padrões que são mais aceitos pelos grupos socioculturais.

Um olhar mais cuidadoso nos mostra que todos os processos educativos sempre estiveram – e estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres. Os corpos foram – e são – objeto da mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. (LOURO, 2012, p. 28)

Na Idade Média, toda e qualquer preocupação com o corpo era proibida. Toda atitude de culto e cuidados com o corpo voltado ao prazer estético estava relacionado com atitudes reprimidas e associadas à condenação da alma, influência direta do cristianismo na sociedade ocidental (ANZAI, 2000).

Pensar no corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe de certa forma, com o olhar naturalista sobre qual muitas vezes o corpo é observado, explicado e classificado e tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobre tudo que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.

Não é por tanto algo dado a priori e nem mesmo é universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante do desenvolvimento científico e tecnológico de cara cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz. (GOELLNER, 2012, p. 28)

Merleau-Ponty, o filósofo contemporâneo que conferiu ao corpo uma nova percepção, ou seja, trouxe a visão de corpo como unidade do ser. O autor entende o corpo como unidade que se relaciona com o mundo, ou seja, a ideia de corpo social (GONÇALVES, 1994). Ele trouxe grande contribuição à Educação Física, proporcionando uma visão integral e unitária do corpo.

Para Mauss (1974), o conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma cultura, também inclui o corpo, já que cada sociedade age sobre o corpo modelando-o e utilizando-o como para impressão dos valores existentes, configurando comportamentos e valorização de certos tipos e formas corporais, resultando em padrões corpóreos mais ou menos aceitos e materializados em comportamentos a serem seguidos e cultuados.

Daólio (1994) se referiu à natureza do corpo como constituída pelo orgânico, ou seja, todo o aporte biológico nato do ser humano, porém o que é expresso pelo indivíduo é reflexo da sociedade, tempo e cultura em que ele vive.

Para além do tradicional: Educação Física e Lazer

O Lazer como fenômeno histórico situado colabora para que o homem acesse sua cultura, se desenvolva, se relacionando ou não com os seus pares. No entanto, o Lazer está muito envolvido com o tempo livre, que se torna cada vez mais escasso na sociedade ocidental capitalista neoliberal, onde há predomínio do lazer mercadológico através da indústria cultural diferente do Lazer como cultura compreendida em seu sentido mais amplo – vivenciado no “tempo disponível”, com relevada importância para o caráter “desinteressado” dessa vivência (MARCELLINO, 1987).

Quando se propôs abordar os corpos vivenciando a cultura de movimento através dos grupos de interesse do Lazer na escola, se buscou acessar a cultura, ao mesmo tempo em que se internalizava nos participantes formas refletidas sobre ela. Isso foi possível porque estes corpos infantis necessitavam de movi-

mento para a experimentação de sensações positivas para as suas vidas e para a construção de si próprios. As vivências dos grupos de interesses do Lazer: manuais, artísticos, turísticos, sociais, físico esportivos e intelectuais (CAMARGO, 1998), proporcionaram ao grupo participante, oportunidades, que sem perder de vista a cultura corporal enriqueceram a proposta de intervenção pedagógica que serão descritas posteriormente.

Assim a abordagem do lazer funcionalista que inclui a sua face compensatória e utilitarista (MARCELLINO, 1987) não foi desenvolvida no projeto, pois:

Tratando-se do lazer como veículo de educação é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade. (MARCELLINO, 1987, p. 51)

A prática da Educação Física na escola deve ser universal, ou seja, não deve haver privilégios com o favorecimento de grupos com melhores desempenhos físicos e ou rendimentos corporais a fim de evitar a seletividade e a formação de elites desnecessárias (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, Daólio (1994) com o pressuposto da Educação Física Plural, abrange todos os alunos, sem distinção de gênero, habilidades, força, peso, religião, cor entre outros, levando em consideração os diferentes biotipos dos alunos, gerando turmas mistas e heterogêneas. Ações que favoreçam a integração entre todos os alunos, sem distinção, minimizam a formação de grupos, separando aqueles que têm bom rendimento e os que não têm.

Por isso a importância de uma reflexão apurada para a compreensão de que o corpo vai muito além de um conjunto de músculos, ossos vísceras, reflexos e sensações, e também de esqueleto para uso de roupas, acessórios, “marcas”, e todas as intervenções que nele operam toda imagem que ele produz todos os vestígios que nele se exibem, gestos, caras e bocas, uma infinidade de possibilidades a serem exploradas, inventadas, reinventadas. As semelhanças biológicas o definem

em parte, mas, fundamentalmente, o que os configuram são os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2012).

Educar para a reflexão e para a liberdade exige observação e análise do contexto. No trato do corpo, do Lazer e da Educação Física, estes não se encontram separados, mas mantém-se de tal forma intrincados que as conceituações são desfavorecidas devido ao senso comum.

Toda essa situação, sem dúvida, favorece as influências da indústria cultural, que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, perpetuando ou dificultando a superação de uma situação de conformismo. Torna ainda mais necessário um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico, ou seja, *uma educação para o lazer*, que procure não criar necessidades, mas satisfazer necessidades individuais e sociais [...]. (MARCELLINO, 1987, p. 53)

Sendo a Educação Física e a Educação vistas como as responsáveis pelo desnudamento do mundo, adentraremos a seguir no objeto principal de estudo da pesquisa.

Este estudo constitui-se em uma pesquisa qualitativa e quantitativa na qual foram coletados dados.

Sobre a pesquisa qualitativa.

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de motivos, crenças, aspirações, significados, atitudes e valores, o que corresponde a um espaço mais relevante das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser limitados à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1995, p. 21-22)

A pesquisa qualitativa abrange a compreensão de modo profundo de determinados assuntos em detrimento de sua importância e relevância no contexto social, empírico e humano.

Foi utilizada a pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2007), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, envolvendo também levantamento bibliográfico.

Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o pesquisador na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como a primeira etapa de toda a pesquisa científica.

A pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2014 e início de 2015, concomitantemente à pesquisa bibliográfica sobre os temas pertinentes. Livros, artigos e periódicos foram analisados para melhor compreensão da problemática.

A observação participante ocorreu concomitante às atividades extensionistas. Foi no cotidiano que os corpos se revelaram e demonstraram necessidades e as aprendizagens, as consolidadas e que as necessitavam de reabordagens (BARBIER, 2007).

Para a pesquisa-ação, as questões são as da coletividade inteira e não as de uma amostra representativa. Os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica; mas, em geral, são mais interativos e implicativos (discussões de grupo desempenho de papéis, conversas aprofundadas). (BARBIER, 2007, p. 54)

O projeto de pesquisa e extensão do Núcleo de Ensino da Prograd/Unesp foi realizado em uma Escola Pública da Rede Estadual de Bauru e atendeu alunos do Ensino Fundamental I. Os encontros ocorreram duas vezes por semana na unidade escolar. Assentou-se na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que foi possível mediante o Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer– Educação – GEPLÉ que a cada ano amplia as temáticas em estudo.

As temáticas que deram sustentação ações foram:

- Corpo e Sociedade;
- Lazer e Sociedade;
- Educação e Lazer;
- Educação, Corpo e Lazer;
- Lazer e Grupos de Interesses.

Os encontros foram ministrados por alunos(as) de graduação do Curso de Licenciatura em Educação Física da FC/Unesp, supervisionados e orientados por uma docente coordenadora do Departamento de Educação da FC/Unesp.

O grupo se encontrou semanalmente, no Departamento de Educação da FC/Unesp durante o ano de 2014 e início de 2015, para realização de estudos sobre as temáticas e desenvolvimento de planejamentos, bem como para discussão sobre as ações e o dia a dia na escola. Além de organizarem trabalhos, materiais e publicações.

As aulas ocorreram na sala de aula e na quadra poliesportiva.

Inicialmente as aulas buscaram investigar a visão de corpo dos alunos, abordando a temática Corpo e sociedade, sobre a qual se estudou para esta finalidade. Foram proporcionadas vivências, levantados conhecimentos prévios, realizadas atividades com movimentações corporais com atividades rítmicas e danças, que favoreceram a expressão dos alunos. Houve abordagem também do eixo Lazer e grupos de interesse, através do qual as atividades vivenciadas foram as de interesse físico esportivo e artístico.

Tendo em vista não se adotou uma postura ingênua sobre a escola, sobre a qual escreveu Marcellino (1987, p. 82),

Com isso não quero dizer que não possa estar ocorrendo a substituição do espaço escolar, como um espaço de convivência, devido à sobrecarga de atividades obrigatórias, na procura da “melhor educação possível”, de acordo com os padrões fixados pela ideologia dominante [...].

A escola e os alunos não foram abordados como se estivessem imunes à realidade vivenciada no meio sociocultural. O que se propôs foi inicialmente a quebra de paradigmas. Posteriormente e paulatinamente através das vivências se mostrou a importância dos corpos no meio social, quando se tematizou e problematizou questões do cotidiano da escola e do seu entorno. Neste momento o eixo Educação, corpo e lazer se constituiu em suporte para a elaboração das vivências que se sustentaram também no eixo Lazer e grupos de interesses voltados para os interesses físico esportivos e intelectuais, com a utilização de jogos da cultura local e regional, tais como jogos com bola para promover a reflexão em busca do autoconhecimento sobre o corpo e com atividades para escrever, desenhar e se expressar sobre o significado do corpo. Os desenhos do eixo Lazer e grupos de interesses manuais foram muito utilizados para expressão das temáticas, sobretudo, para identificar facilidades e ou dificuldades dos alunos.

A exposição de desenhos com as apresentações das idéias sobre corpo serviram para recomençar a cada encontro, a articulação com uma nova temática, rea-

lizando, por exemplo, o “molde do próprio corpo”, vivência na qual após a atividade, procuravam seus corpos, espalhados pela quadra, que haviam sido desenhados em forma de contorno, com giz, pelos colegas. Aqui os eixos de sustentação foram: Educação, corpo e lazer e Lazer e grupos de interesses: manuais, intelectuais, artísticos e físico esportivos.

O tratamento com o eixo Corpo e sociedade ocorreu em paralelo ao eixo Lazer e grupos de interesse, mais especificamente com os grupos de interesse interesses artísticos do lazer, sobretudo com a vivência de jogos imitativos. A mímica possibilitou manifestações de universos individuais e do grupo sobre os corpos, significativas para a construção de corpos lúdicos, livres e lúdicos.

Abordaram-se os sentidos do corpo com uma “Gincana dos Sentidos” que envolveu todos os eixos sustentadores da proposta. Houve muito interesse por parte dos alunos nas vivências que foram finalizadas com enfoque no eixo Lazer e grupos de interesse sociais com a realização de um piquenique na escola.

Também sustentados nos cinco eixos do projeto, os jogos coletivos, de intensa movimentação corporal, tais como pega pega, jockey pow, gato e rato, pega pega congela, entre outros se intensificaram como vivência dos interesses físico esportivos do lazer e proporcionaram prazer lúdico, manifestações de euforia, de cooperação, de reflexão e de várias aprendizagens sobre os corpos, seus limites e possibilidades no seu contexto sociocultural.

Adestramento para o tipo de caráter social exigido, o uso do tempo na infância varia de acordo com o momento histórico, as classes sociais e os sexos. Na nossa sociedade e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, independentemente das classes sociais a que pertençam, as crianças não têm tempo nem espaço para vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil” [...]. (MARCELLINO, 1987, p. 97-98)

Ao final de cada eixo temático foram vivenciadas gincanas, envolvendo todas as experiências anteriormente, estimulando que a escola desempenhasse o papel de um centro cultural de lazer, como proposto por Marcellino (1987). Como as que envolveram expressão corporal, a corporeidade, os jogos, os desenhos e as histórias entre outras. Essa gincana teve como objetivo fazer com que os alunos absorvessem da melhor maneira possível o que havia sido abordado quando as revivessem e também para avaliação das ações. De acordo com várias estações,

nas gincanas, os alunos experimentavam um pouco de tudo. Após as gincanas realizavam piqueniques no jardim da escola, para vivência dos interesses sociais do Lazer.

CONCLUSÃO

Considerando o objetivo do projeto que foi oferecer aos alunos da escola pública participante oportunidades de contato com a corporeidade, com o Lazer, a Educação e a Educação física, visando o desenvolvimento humano através do componente lúdico da cultura e oportunizar aprofundamento de estudos por parte dos discentes dos cursos de Licenciatura em Educação Física participantes, otimizando o processo de formação profissional (formação de professores), favorecendo a compreender a compreensão do espaço de ação na escola, na Educação Física e averiguar o quanto a família, a escola e a sociedade moldam os corpos das crianças, o projeto obteve êxito resultando também neste artigo.

As aprendizagens coletivas extrapolam qualitativamente a aprendizagem individual e o amálgama sociocultural propiciou a apreensão de aspectos inerentes à cultura que não estavam naturalmente tão latentes para todo o grupo. As formas de organização que puderam ser compartilhadas, as dúvidas e conflitos que foram compartilhados e resolvidos ou não, em sua integralidade possibilitaram uma educação vivenciada e democrática.

Juntamente com os estudos realizados sobre o corpo, o Lazer, a Educação e a Educação Física de forma contextualizada, se concluiu que muito pode ser feito para ampliar a Educação das crianças de forma lúdica, espontânea e criativa, mostrando a diversidade de corpos e de movimentos, não desprovidos de sentido e significados, favorecendo que os alunos da escola, como os discentes, futuros professores da FC/Unesp assumam papel central na descoberta do mundo, com a construção crítica dos sentidos existenciais.

REFERÊNCIAS

- ANZAI, K. O corpo enquanto objeto de consumo. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, v. 21, n. 2-3, p. 71-6, 2000.
- BARBIER, R. *A pesquisa – ação*. Brasília: Liber, 2007.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Motus Corporis*, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 99.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

CAMARGO, L. O. *Educação para o lazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOELLNER, S. V. Mulheres e esporte: sobre conquistas e desafios. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*, Brasília, ano II, n. 4, 2012.

GONÇALVES JUNIOR, L. *Cultura corporal: alguns subsídios para sua compreensão na contemporaneidade*. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. 16. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1995.

2

O DESENVOLVIMENTO DO COMPROMISSO PRÓ-ECOLÓGICO EM ADOLESCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tatiana Noronha de Souza

Eliza Urbinati

Karina Freitas Cavalari

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/Unesp/Jaboticabal

Resumo: Notamos que a crescente industrialização, que constitui a forma de organização da sociedade atual, tem levado cada vez mais a uma crise ambiental, devido às ações exploratórias do homem sobre a natureza. O presente trabalho relata a experiência do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, que teve como objetivo utilizar metodologias participativas no trabalho com Educação Ambiental, analisando a importância do ensino deste, à jovens do ensino fundamental. Os encontros foram realizados semanalmente, junto a uma turma de adolescentes do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo. O planejamento dos encontros baseou-se num levantamento de conhecimentos prévios. Os encontros permitiram com que os alunos desenvolvessem a argumentação e também que refletissem sobre suas ações cotidianas, levando essas discussões para suas casas. Concluiu-se que é necessário e de extrema importância o trabalho desta temática nas escolas de modo a promover um pensamento crítico e participativo por parte dos alunos, conscientizando-os e os sensibilizando sobre assuntos relacionados à Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental; Ensino Fundamental; compromisso pró-ecológico.

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos é possível notar uma crescente industrialização reconhecida pela “sua forma de produção e organização do trabalho, a mecanização da agricultura, o uso intenso de agrotóxicos e a concentração populacional nas cidades”, resultado do modelo de civilização que veio se constituindo ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 173). A civilização ocidental capitalista propõe relações sociedade/natureza submetidas às relações de mercado, trazendo como consequência a intensificação da exploração dos recursos naturais, especialmente com a formação de um mercado global de consumo. Desde então, a exploração dos recursos naturais vem aumentando para suprir a demanda do mercado mundial,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

colocando em risco a renovabilidade de muitos desses recursos (BRASIL, 1998). Essa rápida industrialização causou nas grandes cidades uma queda na qualidade de vida, afetando a saúde física e psicológica dos habitantes, levando a discussões “sobre como viabilizar o crescimento econômico das nações, explorando os recursos naturais de forma racional, e não predatória” (BRASIL, 1998, p. 176).

Esses problemas vêm sendo debatidos desde o final do século XX, em diferentes convenções mundiais. Dentre elas destacamos como um dos marcos históricos a Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Declaração de Tbilisi. O objetivo dessa conferência foi a defesa do meio ambiente para as gerações presentes e futuras, propondo a solidariedade e a igualdade nas relações entre as nações, como base para o estabelecimento de uma nova ordem internacional. Dentre vários aspectos defendiam uma educação que promovesse a formação de comportamentos positivos para com o meio ambiente, assim como utilização racional dos recursos existentes, pelas nações (UNESCO, 1972).

Sobre essa relação homem-ambiente Oenning e Carniatto (2011) afirmam que o mundo atual vem enfrentando cada vez mais uma crise ambiental, e não se pode mais admitir ações exploratórias do homem na natureza, onde:

[...] a cultura do consumismo somada ao crescente aumento da população mundial intensificam a pressão sobre os recursos naturais. Esta situação está produzindo um ambiente cada vez mais frágil e contribuindo para o declínio da qualidade de vida do planeta que assim se vê ameaçado pela escassez de água, proliferação de doenças, alterações climáticas e vários outros sintomas dessa crise. (OENNING; CARNIATTO, 2011)

Nesse sentido, verificamos que a cultura do consumo impulsiona o mercado, para o aumento da produção de bens e, conseqüentemente, para o aumento da exploração dos recursos naturais. Boff (2007) acredita que este seja o momento oportuno para que a humanidade reformule seus valores, criando alternativas para essa crise ambiental. Assim,

[...] é fundamental a sociedade impor regras ao crescimento, à exploração e à distribuição dos recursos de modo a garantir a qualidade de vida daqueles que deles dependam e dos que vivem no espaço do entorno em que são extraídos ou processados. Portanto, deve-se cuidar, para que o uso econômico dos bens da Terra pelos seres

humanos tenha caráter de conservação, isto é, que gere o menor impacto possível e respeite as condições de máxima renovabilidade dos recursos. (BRASIL, 1998, p. 177)

A sociedade só terá parte nestas decisões a partir do momento em que houver uma mudança de mentalidade, através da conscientização sobre a necessidade de adotar novas formas de lidar com o mundo (BRASIL, 1998). Diante de tal situação, fica evidente a importância do ensino de Educação Ambiental (EA) aos jovens brasileiros. A Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) destaca a EA como componente essencial à educação nacional, devendo estar presente a todos os níveis do processo educativo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o tema transversal Meio Ambiente a finalidade de se trabalhar com esta temática é “contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1998, p. 187).

Compreendemos educação ambiental realizada por meio de processos que permitam a indivíduos e coletividades a construção de valores sociais, conhecimentos e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente, trabalhadas de forma permanente na educação nacional, tanto em espaços formais como não formais (BRASIL, 1999). Ou, como descrito por Pol e Castrechini (2013), o aumento da consciência ambiental nos cidadãos. No conjunto desses valores incluímos a compreensão dos problemas do mundo contemporâneo, valores éticos, interdependência do homem com o mundo natural e construído e, por fim, a solidariedade (UNESCO, 1977). Assim, a construção de atitudes não se dá por um acúmulo de informações, mas por meio de estratégias de sensibilização e ressignificação de visões de mundo e práticas cotidianas voltadas para o meio ambiente. Neste caso, algumas questões se colocam para aqueles que querem trabalhar com educação ambiental, tais como: Quais são as melhores estratégias para fazer com que as pessoas compreendam os problemas do mundo e revejam seus valores éticos, a ponto de transformarem seus comportamentos em prol da coletividade?

Com relação ao comportamento ambiental ou pró-ambiental Corral-Verdugo (2001), Pato e Campos (2011), definem como resultado do cuidado intencional dos sujeitos, com o entorno, no sentido de preservá-lo. Não é um comportamento automático e imposto, mas exige planejamento e esforço por parte das pessoas, e incluem, pelo menos, cinco características psicológicas: assertividade, delibera-

ção, antecipação, solidariedade e austeridade. Assim, para que o comportamento ambiental seja alcançado, é fundamental associar conhecimento e atitudes, a fim de que se transformem em um compromisso, que implique em atitudes (CORRAL-VERDUGO, 2001). Essas atitudes devem ser realizadas de forma competente, no sentido de serem capazes de produzir respostas efetivas, a partir das informações adquiridas, por essa razão utilizamos neste trabalho o termo *compromisso pró-ecológico*.

Gifford (2005) destaca que uma das razões dos fracassos de programas de educação ambiental deve-se à confiança na transmissão de conteúdos, em detrimento de outras ações. Neste caso, o autor defende que as pesquisas podem contribuir para o planejamento de ações na educação ambiental e no planejamento de políticas, mas também precisa superar alguns desafios, tais como: traduzir a pesquisa em prática, aperfeiçoar métodos de pesquisa, que contemplem a complexidade dos contextos, desenvolver a teoria e promover a psicologia ambiental enquanto área. Além da mera transmissão de conteúdos apontada como uma das razões do fracasso da EA, alguns documentos do Ministério da Educação (BRASIL, 2001) sugerem que a compreensão das relações ecológicas é dificultada devido à ênfase que se dá aos problemas ambientais de modo isolado, sem a busca da compreensão da relação do ser humano com o meio ambiente segundo os aspectos socio-histórico e cultural. Assim, os problemas ambientais aparecem desconectados dos sujeitos e das práticas sociais, onde os indivíduos não são (e não se sentem) responsabilizados por problemas deste gênero.

É possível notar este tipo de abordagem nas escolas a partir da análise dos materiais didáticos escolares, que reforçam, na maioria das vezes, aspectos negativos e também o destaque da palavra “não” como regra de educação ambiental, distanciam o tema do cotidiano do estudante.

Não pisar, não jogar, não dar alimento, não tocar, não arrancar. Assim, a natureza reduz-se a um entorno que não pode ser apropriado, tocado e manipulado. Uma natureza que apesar de tão perto se torna distante. Em oposição a essa prática, a população percebe e vive de perto os impactos ambientais, resultantes do chamado “desenvolvimento com ordem e progresso”, sem entender o dinâmico processo de mudança. (BRASIL, 2001, p. 89)

Algumas experiências com educação ambiental em ambientes escolares, com apoio da psicologia ambiental, nos indicam a importância de se trabalhar ques-

tões ligadas à identidade de lugar, apropriação dos espaços para além da instrução de conteúdos referentes à educação ambiental, na busca do desenvolvimento de compromisso pró-ecológico junto à comunidade. Essas questões podem ser trabalhadas por estratégias de problematização que envolvam uma “resolução colaborativa” de situações-problema que permitam a negociação de valores e conhecimentos, face a um problema (SILVA, 2005, p. 32).

Tendo em vista as exigências legais e demandas sociais para a construção de valores, conhecimentos e atitudes voltadas para a conservação ambiental, destacamos a importância deste projeto, que teve como objetivo possibilitar o desenvolvimento do compromisso pró-ecológico e de atitudes críticas e reflexivas frente aos problemas ambientais, junto a um grupo de jovens do segundo ciclo do ensino fundamental. O presente artigo objetiva relatar a experiência do trabalho realizado ao longo do ano de 2014, em uma escola municipal de Jaboticabal, interior de São Paulo, com apoio do Programa do Núcleo de Ensino da Unesp.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste projeto foi realizada uma pesquisa-ação, que segundo Engel (2000, p. 182), é uma pesquisa que procura “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”, tendo como princípios teórico-metodológicos a participação, o processo coletivo e a conscientização do estudante (REIS, 2008). Para o autor uma pesquisa-ação tem algumas características essenciais: (1) deve ser um processo de aprendizagem para todos os participantes; (2) os resultados devem ser validados se os envolvidos forem capazes de apreender sua situação e modificá-la, onde o pesquisador intervém numa situação com o fim de verificar se um novo procedimento será eficaz ou não; (3) a pesquisa-ação objetiva a pesquisa das ações humanas em situações que são suscetíveis de mudanças e que exigem uma resposta prática; (4) deve diagnosticar problemas específicos, com a finalidade de atingir uma relevância prática dos resultados; (5) a avaliação da pesquisa se dá ao longo do processo de intervenção e o *feedback* obtido a partir do monitoramento da prática; (6) a pesquisa é cíclica, onde as fases finais são utilizadas para aprimorar os resultados das fases anteriores. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação-ação consiste ainda em recolher informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.

A realização de uma pesquisa-ação que articula profundamente a produção de conhecimento e a ação (REIS, 2008), é de extrema importância, já que este tipo de pesquisa permite com que o contexto histórico dos estudantes seja levado em consideração, e que os fenômenos sejam observados e interpretados ao longo de um processo (ENGEL, 2000). Desta forma, a pesquisa-ação na área de Educação Ambiental pode possibilitar a descoberta de maneiras de se abordar este tema transversal na disciplina de Ciência, auxiliando na prática docente, além de possibilitar o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas por parte dos alunos.

Características do local, período e participantes

Participaram do presente projeto duas alunas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (4º ano) e sete adolescentes em torno de 13 – 14 anos, de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, estudantes de uma escola municipal da cidade de Jaboticabal, interior de São Paulo, localizada no centro da cidade.

Foram realizados encontros semanais no período contrário ao horário de aula regular dos alunos, com duração de uma hora e trinta minutos cada um, totalizando ao fim da pesquisa-ação 10 encontros. O primeiro foi destinado à realização de uma avaliação diagnóstica, e o último a uma avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Os estudantes compareciam aos encontros no período da manhã e por vezes precisavam ficar na escola até o momento da aula regular no período da tarde, e isso possivelmente limitou a participação de mais alunos do projeto.

O local utilizado para a realização dos encontros foi a biblioteca da escola, espaço pouco utilizado pelos professores da instituição, apesar de esta ser uma sala bem iluminada e ventilada, que continha painel para a exibição de imagens e vídeos através de um *datashow*, lousa e muitos livros. As mesas da biblioteca eram redondas e as cadeiras se dispunham ao redor dessas mesas, permitindo maior interação entre os alunos e as licenciandas, devido a disposição diferente do que se vê tradicionalmente.

Organização das atividades

Inicialmente pensava-se em desenvolver o projeto no período regular da escola, nas aulas de Ciências, porém, devido ao pouco tempo que seria cedido às

licenciandas optou-se pela realização da pesquisa-ação no contra turno dos estudantes. O convite para participar do projeto foi feito à algumas turmas de 8º ano da escola municipal, porém devido ao horário poucos alunos conseguiram participar. Aos estudantes participantes do projeto foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que seus responsáveis ficassem cientes do desenvolvimento da pesquisa e fornecessem autorização para a utilização dos dados coletados.

O primeiro passo no início dos encontros foi o levantamento das concepções prévias dos estudantes a partir de uma avaliação diagnóstica, com questões discursivas, que abrangiam diversos assuntos que foram posteriormente trabalhados com a turma. Esta mesma avaliação foi utilizada ao final da intervenção, para que se pudesse comparar as respostas dos alunos às questões, após o desenvolvimento do plano de ação.

Os cinco temas trabalhados ao longo dos 10 encontros do projeto foram: Meio Ambiente, Poluição, Lixo e Reciclagem, Consumismo e Desenvolvimento Sustentável. Os diferentes temas trabalhados foram articulados uns aos outros, para que não ficassem fragmentados, desta forma, a mudança de um assunto para outro se dava de forma sutil e concatenada. É importante ressaltar que a cada novo encontro, os assuntos trabalhados no anterior eram retomados, de modo a verificar o que os adolescentes lembravam e também a permitir uma melhor aprendizagem. Para que os assuntos abordados se tornassem mais inteligíveis foram utilizadas estratégias participativas como discussões, brainstorming, leitura e interpretação de imagem/vídeo/história em quadrinho, além de diversos recursos didáticos como vídeos, imagens, histórias em quadrinhos e o uso de materiais, como folha sulfite, cartolina, giz de cera, lápis de cor, canetinhas coloridas, tesoura, cola e revistas, para elaboração de trabalhos.

A seguir serão destacados alguns aspectos do trabalho realizado dentro de cada tema, que incluem os resultados das intervenções, e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro encontro realizou-se a avaliação diagnóstica que consistiu de oito questões relacionadas com os temas: meio ambiente, problemas ambientais da escola, poluição, desenvolvimento sustentável, uso da água, energia, extinção de espécies e consumismo. Alguns tópicos foram formados por mais de uma per-

gunta, que tinham como objetivo saber o que os alunos possuíam de conhecimentos prévios sobre os diferentes temas, para que a partir destes o plano de ação fosse construído, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Moreira (2008) ressalta a importância da interação entre os novos conceitos aprendidos com as informações já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo para a ocorrência de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. (PELIZZARI et al., 2002 p. 38)

Desta forma, será possibilitada a aprendizagem quando os conteúdos pré-existent na estrutura cognitiva do indivíduo servirem como ancoradouros para a nova informação, e ambas se relacionarem, possibilitando que as concepções já existentes ganhem novos significados. Por essa razão se faz tão importante o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos possuem.

O tema trabalhado inicialmente foi “Meio ambiente”, onde as licenciandas tinham como objetivo (1) que os estudantes compreendessem o conceito globalizante de meio ambiente, (2) que a turma se sensibilizasse e (3) desenvolvesse uma postura participativa frente às questões ambientais. Para o desenvolvimento deste encontro foram utilizadas algumas estratégias como roda de conversa, brainstorming, discussão, leitura e interpretação de imagem. Os conteúdos trabalhados foram: o conceito globalizante de meio ambiente; as mudanças que ocorreram (e ainda ocorrem) no meio ambiente, provocadas pela ação antrópica; o desenvolvimento industrial e suas consequências para a sociedade.

A discussão deste tema foi iniciada a partir de uma pergunta feita aos alunos “O que vocês entendem por ‘meio ambiente’?”, ao passo que todos responderam algo relacionado à natureza. De acordo com Oenning e Carniatto (2011), este tipo de resposta é bastante comum nas escolas, são representações de senso comum, porém este autor define “meio ambiente” como:

[...] um “espaço” (com seus componentes bióticos e abióticos) em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e trans-

formando-o. O homem, a partir da interação com os elementos do seu ambiente, provoca tipos de modificação que se transformam com o passar da história. E ao transformar o ambiente, os seres humanos também mudam sua própria visão a respeito da natureza e do meio em que vive. Assim, as representações sociais são dinâmicas e evoluem rapidamente e devem ser trabalhadas tanto com os alunos, quanto nas relações escola-comunidade. (OENNING; CARNIATTO, 2011)

Partindo deste brainstorming inicial, foram projetadas três telas da Tarsila do Amaral, uma de cada vez, para que fosse feita a leitura das mesmas – *Cartão Postal* (1928), *O Pescador* (1925) e *Operários* (1933). Cada imagem representava um meio ambiente diferente, e quando eram exibidas perguntava-se “Esta imagem representa um meio ambiente? e se sim, como este meio ambiente é representado?” “O que compõe este ambiente?”, e aquilo que os estudantes falavam era anotado na lousa. Partindo desta discussão e da problematização proposta pelas licenciandas, o conceito de meio ambiente foi reconstruído pela turma, na direção de um conceito globalizante. Segundo Anastasiou e Alves (2003) considerar os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto de partida, permite uma participação mais ativa por parte destes, os levando a questionar, interpretar e discutir o objeto de estudo, favorecendo “a análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 15).

O conceito de meio ambiente trabalhado com a turma foi o globalizante, que compreende o homem como parte do espaço, que interage com os demais elementos da natureza e o transforma. Isso permitiu que alunos se enxergassem como parte integrante do meio ambiente, o que foi observado na discussão em sala, e na reconstrução do conceito de ambiente. Reigota (1995), citado por Oenning e Carniatto (2011), classificou as representações de meio ambiente em três categorias: naturalista, antropocêntrica e globalizante.

Na categoria naturalista se encaixam as definições que associam a ideia de meio ambiente à de ecossistema, priorizando seus aspectos naturais como fauna, flora e aspectos físico-químicos. Já a visão antropocêntrica considera a natureza como fonte de recursos a serem utilizados e gerenciados pelo homem, ou seja, o ambiente serve às necessidades humanas. Finalmente, a visão globalizante coloca o homem numa relação com os demais seres da natureza, sem pressupor seu poder dominante sobre a mesma, e engloba os diversos aspectos, entre eles os naturais, políticos,

sociais, econômicos, filosóficos e culturais. (REIGOTA, 1995 apud OENNING; CARNIATTO, 2011)

Após a compreensão do conceito globalizante de meio ambiente, realizada a partir da comparação entre cada ambiente das telas, os alunos demonstraram perceber que as diferenças entre os ambientes resultam da ação humana ou da ausência desta. Além disso, que existem ambientes que sofreram intervenção humana e ambientes naturais que não foram modificados pelo homem, e que por isso mantêm suas características naturais. Ambos representam meio ambiente e nós, seres humanos, como animais, estamos neles inseridos.

Finalizadas estas conceituações, abordou-se com a turma que muitas mudanças no espaço geográfico foram causadas, nos últimos séculos, devido a crescente industrialização. Assim, algumas consequências deste ocorrido foram citadas pelos estudantes, e complementadas pelas licenciandas, como a mecanização do trabalho, a organização do trabalho, a obtenção de lucro, a construção de cidades, edifícios, indústrias, mais empregos, maior consumo incentivado pelos meios de comunicação, maior produção de lixo, dentre outros aspectos. Foi ressaltado pelas licenciandas que a industrialização não pode ser tomada pelos alunos como culpada da grande degradação do meio ambiente, a ideia era que eles pudessem refletir sobre a importância impactante da ação do próprio homem ao longo do tempo no meio ambiente em que está inserido. Ao final do encontro, cada aluno produziu um desenho em folha sulfite representando o que era um meio ambiente, e depois eles apresentaram aos colegas suas produções, explicando-as. Neste encontro os estudantes puderam compreender, a partir da investigação e discussão das telas de Tarsila do Amaral, o conceito globalizante de meio ambiente e também que o homem está inserido nele, como se pode verificar nesta fala de um deles: “Que o meio ambiente é tudo aquilo onde a gente vai, tipo, é onde a gente tá, onde a gente vive”.

O segundo tema discutido com os alunos foi *Poluição*, trabalhado ao longo de dois encontros. Neste encontro estabeleceu-se os objetivos: (1) que os estudantes compreendessem que existem diversas formas de poluir o meio ambiente, (2) que entendessem, especificamente, a importância de preservar a água, não a poluindo e nem a desperdiçando, (3) que desenvolvessem uma visão crítica e um olhar detalhado sobre o meio ambiente, e (4) que percebessem sua própria relação com o meio ambiente a partir das suas ações cotidianas. Para o desenvol-

vimento deste tema, as estratégias utilizadas foram roda de conversa, brainstorming, leitura de história em quadrinho, discussão e observação. Os conteúdos abordados foram: o conceito de poluição; uma noção sobre os diferentes tipos de poluição (água, solo, ar, sonora, visual); algumas formas de poluir a água e como preservá-la.

Para iniciar a discussão deste tema, utilizou-se uma tirinha da Mafalda para que os alunos refletissem sobre como a sociedade moderna vem se instituindo ao longo do tempo e tem tornado as pessoas insensíveis com relação aos assuntos sobre meio ambiente. Na história em quadrinhos Mafalda encontra uma pedra e, encantada com sua beleza, a mostra para Manelinho, que não vê beleza alguma, e ambos se confrontam julgando um ao outro como infeliz. A partir da interpretação dessa historinha, as licenciadas perguntaram aos estudantes se eles já pararam para observar o que existe ao seu redor, no ambiente onde vivem, ou se, assim como Manelinho, deixam que os detalhes passem despercebidos.

Para que a turma pudesse realizar uma atividade de observação do ambiente escolar (pátio, refeitório e quadra) foi elaborado pelas licenciandas um roteiro de questões para guiá-los. Assim, eles observaram os elementos que constituíam cada um dos ambientes observados, desde os seres vivos que ali estavam, a quantidade de lixo espalhado no local, até as sensações, os cheiros e os barulhos ouvidos. Partindo desta atividade, os estudantes refletiram sobre como o homem vem influenciando e modificando o ambiente natural em favor do seu próprio benefício. Esta observação levou-os também a refletir sobre a ideia de superioridade que o ser humano tem em relação aos outros seres, quando na verdade ele também depende dos outros seres, e tampouco é melhor. Para que os conhecimentos adquiridos pudessem ser expandidos para além daquele encontro, os estudantes elaboraram cartazes de conscientização para exibirem na escola.

Para que a turma compreendesse um pouco mais sobre poluição, as licenciandas apresentaram alguns tipos de poluições existentes (da água, do solo, do ar, sonora e visual) a partir da exibição de imagens ilustrativas. Desta conceituação fez-se o questionamento sobre quem seria o principal responsável pela produção dos tipos de poluição citados, e eles perceberam que o autor é o próprio homem. Depois de tomar conhecimento dos diversos tipos de poluição que podem ser produzidos pelo homem os alunos foram questionados “E vocês, poluem o meio ambiente?”, para que pudessem refletir sobre suas próprias ações cotidianas e atos que realizam sem perceber, que agredem o meio ambiente.

Como uma forma de abordar um dos tipos de poluição explicado, foi projetada uma história em quadrinho de Maurício de Souza onde o Cebolinha está pescando e só consegue fisgar lixo da água. Assim discutiu-se com a turma que existem diversas formas de contaminar e poluir a água, principalmente a partir da poluição do solo. Muitos lixos jogados nas ruas são levados através das chuvas aos rios e lagos, causando a morte de muitos seres vivos que vivem nestes ambientes marinhos.

Foi ressaltado pelas licenciandas a importância de preservar este recurso natural, já que a água potável é um recurso esgotável, encontrado em pouca quantidade no nosso planeta. Assim os alunos foram questionados sobre o uso correto da água, tanto como na questão da poluição, como na do desperdício da mesma. Deste modo a turma foi levada a refletir sobre suas ações, tomando consciência de seus atos, principalmente em relação ao desperdício, que é uma prática comum nos lares. Finalizando esta temática os alunos elencaram formas de economizar água potável como evitar banhos demorados, lembrando sempre de fechar o chuveiro e também a torneira quando for escovar os dentes ou lavar louça (lembrar de utilizar uma quantidade pequena de detergente), preferir varrer a calçada ao invés de lavar, verificar sempre vazamentos em torneiras, dentre outras ações.

Nos encontros relacionados a este tema, os alunos observaram o entorno escolar e a partir disso, chegaram a conclusão de que é necessário se conscientizar quanto à questão do lixo e também sobre a preservação da água. Os alunos refletiram sobre suas próprias ações, a partir das discussões realizadas, admitindo que poluem o meio ambiente e repensando suas atitudes cotidianas.

O tema *Lixo e Reciclagem* foi o terceiro a ser abordado com a turma, e para o desenvolvimento deste foram utilizados dois encontros. As licenciandas tinham como objetivos (1) que os estudantes compreendessem a importância de não poluir o meio ambiente descartando o lixo em locais inadequados, (2) que eles se conscientizassem acerca das utilidades do lixo orgânico e do lixo seco, bem como (3) percebessem que estes podem ser reaproveitados de forma a minimizar os impactos sobre o ambiente. Para o desenvolvimento deste tema, algumas estratégias foram utilizadas como roda de conversa, brainstorming, leitura de história em quadrinhos e vídeo, e discussão. Os conteúdos abordados foram: a consequência do descarte de lixo em local inadequado; o ciclo do lixo (lixão e aterro

sanitário); o lixo orgânico e suas utilidades (biogás, compostagem, banco de alimentos); o lixo reciclável e suas utilidades (coleta seletiva).

Como forma de introduzir este novo tema, e de forma articulada ao assunto anterior, foi utilizado um documentário chamado “Domingo Espetacular – 14/07/13 – Pescadores ganham a vida no rio Tietê”, que mostra a vida de algumas pessoas obtém sua fonte de renda a partir da pesca de lixos presentes no rio. As licenciandas discutiram junto com os alunos sobre a grande quantidade de lixo encontra neste rio e aproveitaram para discutir sobre as consequências ambientais e sociais do descarte de lixos em lugares inadequados.

De modo que os alunos se enxergassem também como responsáveis por este problema ambiental, foi projetada uma história em quadrinho de Mauricio de Souza onde Magali joga uma casca de banana no meio ambiente e após isto, a casca é jogada de volta em Magali. A ideia era mostrar que o ambiente irá retornar o que fizemos a ele, pois somos parte do meio ambiente onde vivemos, interagimos com o meio, e por isso devemos nos perceber como parte integrante da natureza, respeitando-a.

A partir desta discussão foi apresentado um vídeo que ilustrava de forma explicativa quais os dois destinos no qual o lixo pode ser encaminhado, o lixão e o aterro sanitário, de modo que os alunos tomaram conhecimento sobre qual é ou não prejudicial ao meio ambiente, chamado “O Ciclo do Lixo”. O vídeo também diferenciou lixo orgânico de lixo reciclável, explicação que foi aproveitada para elencar com a turma diversas utilidades que o lixo orgânico e o seco podem ter depois de descartados. O lixo orgânico pode ser reaproveitado através da utilização do chorume para a geração de energia elétrica limpa (biogás); do seu uso para obtenção de adubo orgânico a partir da compostagem; e ainda ser resgatado pelo banco de alimentos, que reaproveita parte das verduras e legumes rejeitados em mercados para suprir a necessidade de muitas instituições. Já o lixo reciclável pode ser reutilizado através da coleta seletiva e do artesanato. Esses tópicos foram todos discutidos e ilustrados com a exibição de vídeos: *Lixo gera energia em Uberlândia*, *Saiba mais sobre a reciclagem de alimentos* e *Como reciclar seu lixo – reciclagem ativa*.

De acordo com Moran Costas (1995), o uso de vídeo integrado ao assunto da aula pode ajudar a sensibilizar o estudante e também despertar o interesse deste em relação ao tema abordado, pois os vídeos podem ilustrar realidades distantes dos alunos ou também simular situações que não poderiam ocorrer em sala de

aula. Depois das discussões acerca das formas de reutilizar o lixo, os alunos produziram papel reciclado a partir da coleta de papéis que iriam ser jogados no lixo da sala de aula. A atividade foi feita com materiais simples, apenas para que tomassem conhecimento geral das etapas envolvidas.

Nestes encontros os alunos puderam compreender os locais onde o lixo pode ser descartado e qual deles é mais prejudicial ao ambiente, e se tornaram sujeitos ativos do processo, recolhendo papéis em sua sala de aula para a posterior reciclagem destes. Além disso, desenvolveram a argumentação a partir das discussões sobre os vídeos exibidos, que também auxiliaram na reflexão das utilidades que o lixo por nós produzido pode ter.

O quarto tema trabalhado foi *Consumismo*, sendo abordado em apenas um encontro. As licenciandas tinham como objetivos (1) que os estudantes compreendessem minimamente o funcionamento do sistema capitalista e as desigualdades sociais consequentes, (2) que refletissem sobre o consumismo exacerbado incentivado pelos veículos de comunicação em massa, e (3) analisassem criticamente a realidade. Para o desenvolvimento deste tema, algumas estratégias foram utilizadas como roda de conversa, brainstorming, leitura de história em quadrinhos e vídeo, e discussão. Os conteúdos abordados foram: a cadeia de produção e consumo sustentada pelo lucro; a desigualdade social; o consumismo e suas consequências para o meio ambiente; a manipulação da mídia e veículos de comunicação em massa.

Inicialmente foi exibido o vídeo *Ilha das Flores*. O curta faz um apanhado geral sobre os temas abordados até o momento e retratada ainda de modo simplificado a cadeia de produção e consumo, que é sustentada pelo lucro. Este vídeo foi bastante explorado através de uma discussão encaminhada por um roteiro de perguntas, onde se discutiu com a turma desde a questão da desigualdade social, até a sociedade de consumo. O vídeo permitiu também uma discussão sobre a manipulação feita pela mídia e meios de comunicação em massa que alienam a população. Moran Costas (1995) ressalta a importância da discussão e integração dos vídeos com o assunto da aula, o professor deve exibir as cenas mais importantes e comentar, junto aos estudantes, a partir das perguntas que eles destacam. Assim, é fundamental que exista um roteiro de discussão e análise do que foi apresentado no vídeo para guiar a discussão e permitir que o aluno consiga compreender melhor os conteúdos abordados (ROSA, 2000).

As consequências do consumismo exacerbado também foram pauta da discussão com a turma. Os alunos se questionaram sobre as comodidades promovidas pelas novas tecnologias industriais, mas que muitas vezes são desnecessárias para nossa vivência. E até que ponto o consumismo exagerado, afeta o meio ambiente, provocando muitas vezes impactos negativos, irreversíveis ou de difícil recuperação. Os alunos já possuíam conhecimentos prévios em relação ao assunto, por este ser muito difundido na mídia, o que facilitou o desenvolvimento de uma visão crítica principalmente dos próprios hábitos, a partir de um questionário que os fez observar e analisar o consumo dentro de suas casas. De certo modo as discussões promovidas neste tema permitiram com que os estudantes entrassem em contato com o funcionamento do sistema capitalista e refletissem sobre as desigualdades sociais existentes.

O quinto e último tema trabalhado foi *Desenvolvimento Sustentável*, que foi trabalhado em um encontro. As licenciandas tinham como objetivos (1) que os estudantes desenvolvessem uma visão crítica acerca do conceito progresso, (2) que percebessem a importância de preservar e conservar o meio ambiente, (3) que refletissem ainda sobre a posição tomada pelo homem e seu papel no planeta Terra, (4) conscientizando-se sobre suas próprias ações. Para o desenvolvimento deste tema, algumas estratégias foram utilizadas como roda de conversa, brainstorming, leitura de história em quadrinhos e vídeo, e discussão. Os conteúdos abordados foram: uma visão crítica sobre progresso e avanço; noções de desenvolvimento sustentável; a preservação e conservação do meio ambiente; o papel do homem no planeta Terra.

A discussão deste tema foi iniciada através da interpretação da palavra *progresso*, empregada em uma história em quadrinho de Maurício de Sousa. Nessa história Papa-Capim e Kava andando pela floresta encontram uma área desmatada, e Papa-Capim denomina aquilo com *progresso*. A interpretação desta é que o homem muitas vezes degrada o ambiente a seu redor em favor de suas próprias necessidades e pensando somente nos seres humanos, denominando este *avanço* de progresso, por isso a importância de preservar. Desta forma, nota-se que as histórias em quadrinhos possibilitam a divulgação de informações e podem formar opiniões, bem como provocar reflexões, segundo Scareli (2002). Este mesmo autor afirma ainda que o público alvo dos quadrinhos são crianças e jovens, e por isso são instrumentos de grande valia durante o processo de ensino-aprendizagem, confirmando a importância da sua utilização ao longo de todo o plano de ação. A

partir da discussão da tirinha surgiu a definição do conceito *Desenvolvimento Sustentável*, que seria a capacidade de suprir as necessidades humanas, sem comprometer o meio ambiente, de forma a atender as necessidades das futuras gerações.

Com o intuito de promover a reflexão dos alunos sobre a atuação do homem no planeta, o vídeo intitulado como *Man* (CUTTS, s.d.), foi exibido. Ao término do vídeo, uma discussão sobre a visão antropocêntrica foi conduzida a partir de um roteiro de perguntas. Para finalizar este tema, foi feita a leitura e interpretação de alguns trechos de uma suposta carta escrita pelo chefe Seattle, um indígena, em resposta ao presidente dos Estados Unidos, que em 1854 fez a proposta de comprar grande parte de suas terras, oferecendo, em contrapartida, a concessão de outra reserva (CACIQUE SEATTLE, 1864). Posteriormente a turma discutiu as ideias do texto sobre preservar e conservar o ambiente que é de todos, e os alunos fizeram um registro escrito sobre o que havia disso discutido sobre o assunto. Neste encontro os alunos refletiram sobre a ideia de superioridade que o homem sente em relação aos outros seres vivos, pensando a respeito do seu papel na sociedade. Eles puderam também refletir sobre o real sentido da palavra progresso usada como sinônimo para avanço.

No último encontro do plano de ação foi aplicada novamente a avaliação diagnóstica para que as respostas dadas pelos alunos antes das intervenções fossem comparadas com as respostas após o desenvolvimento delas. Em alguns tópicos dos oito abordados (meio ambiente, problemas ambientais da escola, poluição, desenvolvimento sustentável, uso da água, energia, extinção de espécies, consumismo) foi possível notar maiores mudanças nas respostas, em outros, porém as respostas não diferiram antes e depois do desenvolvimento do plano de ação. Observou-se pouca mudança nas respostas dos alunos em relação aos temas *Energia* e *Extinção*, tendo em vista que foram temas pouco trabalhados, em função do pouco tempo disponível.

Sobre alguns temas como *Água*, *Desenvolvimento Sustentável* e *Consumismo* os alunos já possuíam muitos conhecimentos prévios, neste caso, observou-se que houve um aprimoramento dos conceitos. Já as respostas às perguntas sobre *Meio ambiente*, *Problemas ambientais na escola* e *Poluição* apresentaram mudanças significativas nas respostas dadas na avaliação realizada posteriormente à todos os encontros. No tópico de meio ambiente, por exemplo, antes todos os alunos possuíam uma concepção de meio ambiente naturalista, e ao final, as respostas passaram a apresentar o conceito globalizante de meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates e discussões realizados ao longo dos encontros permitiram que os alunos participassem e expusessem suas opiniões, a partir da reflexão sobre suas ações cotidianas, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de uma maior conscientização sobre os comportamentos ecologicamente sustentáveis. Os encontros permitiram que os alunos participassem dando depoimentos e opiniões, deste modo, foi possível notar que alguns deles que antes não falavam tanto, começaram a participar dos encontros finais de forma mais ativa, demonstrando um desenvolvimento da expressão e da argumentação.

Dificuldades

O desenvolvimento desta pesquisa-ação apresentou algumas dificuldades para a sua concretização, pois os encontros não puderam ser realizados junto às aulas de Ciências regulares dos alunos, devido ao pouco número de aulas por semana. Por essa razão, houve a necessidade da realização dos encontros no período contra turno. Este fato fez com que poucos alunos conseguissem participar do projeto; primeiramente porque muitos moravam longe da escola e não tinham algum responsável que os buscasse após os encontros, e segundo porque alguns alegaram que o horário de início dos encontros às 9h00 da manhã, era cedo demais. Deste modo pudemos contar com uma turma composta por sete alunos. Por outro lado, este fato auxiliou no desenvolvimento de um trabalho mais próximo das licenciadas com a turma, permitindo uma atenção maior à individualidade de cada aluno.

Outro fator, que também dificultou de certa forma o desenvolvimento do plano de ação foi a rotatividade de alunos. A cada semana algum deles faltava, e como os encontros eram concatenados uns aos outros, para que compreendessem o contexto era necessária a compreensão do assunto anterior. Desta forma, a cada início de encontro era feito uma revisão com o auxílio dos próprios alunos, onde eram retomados os principais tópicos abordados no encontro anterior.

Cumprimento dos objetivos

Tendo em vista o desenvolvimento do presente plano de ação, bem como as dificuldades enfrentadas, é possível afirmar que o ensino de Educação Ambiental

é imprescindível aos jovens do ensino fundamental, porém este ensino enfrenta grandes obstáculos, sendo o principal deles o tempo de trabalho destinado a ele. Muitas pessoas possuem uma visão distorcida do que é meio ambiente e disto decorrem muitos problemas, pois quando o indivíduo não se considera parte integrante do ambiente como um todo, ele sente a liberdade de degradá-lo, pois não é seu. Por isso, a importância primordial de se trabalhar a Educação Ambiental dentro de uma visão globalizante, onde o homem é parte integrante e dependente do meio, não é o dono, o detentor do poder, mas um animal, como todos os outros, que faz parte da natureza, está inserido nela e deve respeitá-la. Assim, devido à visão antropocêntrica que vem se constituindo ao longo dos anos na sociedade, o ensino de Educação Ambiental é de extrema importância.

Quanto ao uso de metodologias participativas e estratégias diferenciadas utilizadas como vídeos, histórias em quadrinhos e discussões, estas comprovadamente despertam maior interesse nos alunos, motivando-os a querer saber mais sobre o assunto. Além disso, despertam a curiosidade, a dúvida, o espanto, a sensibilidade, entre outros sentimentos que auxiliam na tomada de consciência, e senso crítico sobre a realidade em relação aos assuntos trabalhados.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na Universidade*. Estratégias de ensinagem. Joinville: Univalle, 2003.

BOFF, L. *Resiliência e drama ecológico*. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com>>. Acesso em: 4 maio 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial. Brasília, 1999.

____. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. 149 p.

____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

CACIQUE SEATTLE. A carta do Cacique de Seattle. Disponível em: <http://www.ufpa.br/permacultura/carta_cacique.htm>. Acesso em: 7 set. 2015.

CORRAL-VERDUGO, V. *Comportamiento proambiental*. Santa Cruz de Tenerife: Editorial Resma, 2001.

CUTTS, S. Man. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>>. Acesso em: 7 set. 2015.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

GIFFORD, R. The role of environmental psychology in environmental policy formation and in the construction of the future. *Psicologia USP*, 16(1/2), p. 237-247, 2005.

MORAN COSTAS, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 27-35, 1995.

MOREIRA, M. A. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. *Revista Chilena de Educación Científica*, v. 7, n. 2, p. 23-30, 2008.

OENNING, O.; CARNIATTO, I. Implicações das representações sociais de meio ambiente na relação homem natureza para educação ambiental: um estudo a partir das definições de alunos moradores da zona rural do Paraná. *Educação Ambiental em Ação*, v. 1, p. 1-7, 2011.

PATO, C. M. L.; CAMPOS, C. B. Comportamento Ecológico. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. *Temas básicos em psicologia ambiental*. São Paulo: Vozes, 2011.

PELIZZARI, et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Rev. PEC*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001, jul. 2002.

POL, E; CASTRECHINI, A. Disrupción em la educación para la sostenibilidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 45, n. 3, p. 333-347, 2013.

REIS, M. F. de C. T. Pesquisa-ação em educação ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008.

ROSA, P. R. S. *O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências*. 2000.

SCARELI, G. Histórias em quadrinhos, ambiente e cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002. Salvador. *Anais on-line*. São Paulo: Intercom, 2002.

SILVA, J. L. Desenvolver competências de problematização da aprendizagem. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, p.28-48, jan.-jun. 2005.

UNESCO. Declaração de Tbilisi. *A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*. Tbilisi, 1977. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltibilisi.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

3

INSERÇÃO DA HISTÓRIA E FILOSOFIA DA BIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO

Thaís Gimenez da Silva Augusto
Bruno Mangili de Paula Rodrigues
Carlos Aparecido da Silva Junior
Letícia Vieira Basilio

Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias/Unesp/Jaboticabal

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estimulam o uso da História e Filosofia da Ciência no ensino fundamental e médio, assim como a literatura na área. A História da Ciência permite ao aluno entender quais foram os fatores socioeconômicos e políticos que influenciaram nos rumos da pesquisa científica de cada época. Assim, o objetivo do presente estudo foi produzir sequências de ensino e materiais didáticos a partir da leitura e análise de dissertações e teses sobre História e Filosofia da Biologia e testá-las com alunos da educação básica. Foram produzidas sequências sobre o conceito de vida e sobre a história da pesquisa médica sobre doenças infecciosas. Tais sequências foram testadas com alunos de uma escola da rede pública estadual, participante do projeto “Clube de Ciências”, e obtiveram bons resultados. Em seguida, foram produzidas outras três sequências que abordaram as seguintes temáticas: história da pesquisa sobre a circulação sanguínea; os diferentes entendimentos sobre a diversidade de orientações sexuais; história das ideias sobre origem da vida e evolução dos seres vivos.

Palavras-chave: Ensino de Ciências; História e Filosofia da Biologia; produção de materiais didáticos; ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 89) recomendam que a História e Filosofia da Ciência esteja presente nos programas escolares desde o ensino fundamental e advertem para a importância da formação docente para o ensino desta temática:

Estudos na História e Filosofia das Ciências são um desafio para o professor, uma vez que raramente sua formação inicial contemplou estes campos de conhecimentos dedicados à natureza da Ciência. São estudos que proporcionam consistên-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

cia à visão de Ciência do professor e uma distinção mais clara entre Ciência e Natureza. Informam que um mesmo fenômeno foi explicado de formas diversas em épocas diferentes.

Contudo, essa temática não tem sido abordada ao longo da escolarização, uma vez que, como afirma Bastos (1998, p. 6):

O Ensino de Ciências praticado em grande parte das escolas de todo o mundo caracterizou-se tradicionalmente por focalizar somente o *produto final* da atividade científica [...] e não o processo através do qual os cientistas conseguiram produzir esses conhecimentos.

Dessa forma, as leis, as teorias e os conceitos científicos são proferidos por professores e incorporados pelos alunos como verdades absolutas. Alunos e professores acabam tomando os enunciados dos livros didáticos como referencial de conhecimento sem se posicionar criticamente em relação a estes. Os livros didáticos, portanto, se constituem como uma forte ferramenta para a “dogmatização” das teorias científicas descritas atualmente, pois não oferecem espaço para o debate e para o questionamento, apresentando o conhecimento científico como algo “pronto e acabado” (WYKROTA, 1998, p. 49).

Nessa toada, acaba-se por formar um cidadão que não se posiciona criticamente diante os fatos sociais, pois desde cedo sempre lhe foi dado, inquestionavelmente, o que pensar. O aluno apenas reproduz as informações que foram transmitidas durante as aulas.

A fim de superar esses obstáculos, a inserção da História e da Filosofia da Ciência nos currículos do ensino fundamental e médio é uma grande aliada, uma vez que ela promove a visão da Ciência como algo mutável, passível de questionamentos e faz com que estudantes e professorado tenham uma postura crítica em relação às teorias que existem hoje. Assim, temos que

A história da Ciência pode mostrar em detalhes alguns momentos de transformação profunda da ciência e indicar quais foram as relações sociais, econômicas e políticas que entraram em jogo, quais foram as resistências à transformação e que setores trataram de impedir a mudança. Essa análise pode dar ferramentas conceituais para que os alunos compreendam a situação atual da ciência, sua ideologia dominante e os setores que a controlam e que se beneficiam da atividade científica. (GAGLIARDI & GIORDAN, 1986, p. 254 apud BASTOS, 1998)

A discussão dos relatos históricos na sala de aula visa à compreensão do processo de produção de conhecimento, ou seja, como as leis e os conceitos, que dirigem a prática científica, foram construídos ao longo da história e são apresentados como tais atualmente. A inclusão da História da Ciência nas salas de aula poderia, por exemplo, oferecer instrumentos aos que nela se detêm, favorecendo o entendimento de como um cientista, hoje renomado, construiu as suas ideias ao longo da história.

Os livros didáticos costumam mencionar pequenos trechos sobre a História da Ciência ou breves biografias de cientistas. Essa abordagem pode ser perigosa à medida que tende a reduzir o fato histórico a uma simples descoberta, em que apenas uma pessoa é a que “postula a verdade”. Um determinado cientista é tido como o “gênio” e pouco se questiona sobre a participação de outros pesquisadores e o contexto histórico-social e cultural que ele estava envolvido. Algumas vezes se faz menção a outros cientistas, mas que geralmente são tratados como oponentes “menos capazes” ou “perdedores” de uma disputa científica, por não serem as teorias desses as que são aceitas atualmente. Ou seja, o que se observa, quando se fala sobre História da Ciência, é a exaltação de um cientista em detrimento do outro.

A versão histórica corriqueira nos livros didáticos de Biologia, quando existe passa frequentemente pela citação de um breve elenco de eminentes descobridores e pela narrativa da seleção de contribuições que se sucedem cronologicamente até a aceitação da ideia que vigora. Desse modo, ao exaltar a sua eficiência, o faz em detrimento das outras, vencidas, derrotadas, ou socialmente desprestigiada, que permanecem no passado da ciência, mas não são usadas no ensino de ciências. (WYKROTA, 1998, p. 17)

O uso da História da Ciência no ensino deveria evidenciar que “o saber histórico é produzido coletivamente por um numeroso grupo de especialistas (e não individualmente, pela atuação de alguns poucos cientistas geniais)” (BASTOS, 1998, p. 33).

Outro ponto importante, o qual também se encontra expresso nas ideias do autor supracitado, diz respeito à alfabetização científica que deve ser alcançada pelos alunos para que eles sejam inseridos socialmente e participem dos debates científicos:

Se um indivíduo não sabe o que é a ciência e não está preparado para a participação informada em processo de tomada de decisões que envolvam aspectos científicos, pode-se dizer que ele ainda não atingiu um estágio de “alfabetização científica”. (BASTOS, 1998, p. 8)

Dessa forma, o Ensino de Ciências, quando aborda a História e Filosofia da Ciência, permite que ocorra a alfabetização científica, através do entendimento de como a Ciência é produzida, e contribui para a construção de um indivíduo crítico, promovendo o exercício da cidadania e da democracia. Ou seja, se faz necessário o uso dessa temática, não como apenas como apresentação de fatos históricos isolados, mas dentro de uma perspectiva filosófica que leve o aluno a compreender a natureza da ciência. Sendo assim, apenas

Segundo uma perspectiva que valorize a preparação de cidadãos críticos e atuantes, a discussão de temas de História da Ciência em sala de aula poderia favorecer tanto a análise das relações entre comunidade científica, instituições de pesquisa, produção de conhecimento, atividade econômica, sociedade, política e cultura [...]. (BASTOS, 1998, p. 34)

Portanto, a abordagem da História da Ciência no Ensino de Ciências visa fornecer ao aluno os meios para que ele possa compreender de que maneira ocorre o desenvolvimento científico; como esse desenvolvimento científico influencia as transformações observadas no âmbito social e como as questões sociais influenciam o desenvolvimento da Ciência; mostrando ao aluno que a realidade está em contínua transformação e revelando qual o contexto social (cultura, ideias, economia) do momento em que uma teoria está sendo construída.

Em síntese, e indo ao encontro dos objetivos propostos pelo projeto aqui analisado, Carneiro e Gastal (2005, p. 38) afirmam que:

Apesar do reconhecimento quase consensual sobre a necessidade de abordagem histórica dos conteúdos da Biologia, falta ainda um maior número de estudos que possibilitem uma avaliação sobre se e como essa perspectiva histórica têm sido efetivamente trabalhada em sala de aula, e em que contextos. [...] Não basta afirmar a necessidade de adotar uma perspectiva histórica no ensino de Biologia sem que os instrumentos para que esta proposta seja levada a cabo de maneira satisfatória sejam desenvolvidos. [...] Tal necessidade também implica um esforço concentrado na produção de materiais curriculares que possam fornecer aos professores indicadores a respeito de como trabalhar esta abordagem em suas aulas.

Dessa forma, o projeto “Inserção da História da Biologia na Educação Básica” nasceu partindo desses pressupostos aqui destacados e teve como objetivo produzir e testar sequências de ensino e materiais didáticos sobre História e Filosofia da Biologia para serem utilizados no ensino fundamental e médio, a partir do estudo da produção acadêmica sobre essa temática.

DESENVOLVIMENTO

A crescente produção quantitativa e a expansão dos programas de pós-graduação na área de Ensino de Ciências têm exigido cada vez mais estudos de revisão e de avaliação dessa produção. Somente com estudos sistemáticos sobre o estado do conhecimento e sua ampla difusão à comunidade educacional em todos os níveis escolares, essa produção pode contribuir para a promoção de avanços e melhorias no sistema educacional brasileiro e na formação inicial e continuada de professores (MEGID, 1999).

Teixeira (2012), que realizou pesquisa de estado da arte sobre as dissertações e teses que investigam especificamente o ensino de Biologia, produziu um catálogo com os resumos e as classificações dos trabalhos produzidos até 2006. Ele encontrou 43 dissertações e teses que abordam, como foco principal ou secundário, a História e/ou Filosofia da Ciência.

O estudo minucioso dos 43 trabalhos já identificados por Teixeira (2012) e a busca e análise das pesquisas defendidas nos 4 anos seguintes tornaram possível uma visão panorâmica do que já foi pesquisado sobre essa temática.

Os primeiros passos dos integrantes do projeto foram: buscar, no banco de teses em Ensino de Ciências do grupo de estudos Formar-Ciências, os resumos dos trabalhos sobre essa temática produzidos de 2006 a 2010 e procurar pelos trabalhos na íntegra. As dissertações e teses completas foram encontradas em locais como: internet, banco de teses da Unicamp (Cedoc) e bibliotecas universitárias.

O próximo passo consistiu na seleção dos trabalhos que pudessem ser referenciais para subsidiar a construção das sequências didáticas. Dessa forma, os trabalhos escolhidos foram os seguintes: “Análise crítica do ensino de ciências a partir do estudo da elaboração do conceito de vida”, de Jordelina Lage Martins Wykrota (1998); “História da Ciência e Ensino de Biologia: a pesquisa médica sobre a Febre Amarela (1881-1903)”, de Fernando Bastos (1998) e “Educação e Saúde: um estudo das explicações das crianças, adolescentes e adultos para as doenças infecciosas”, de Ana Maria de Oliveira Cunha (1993).

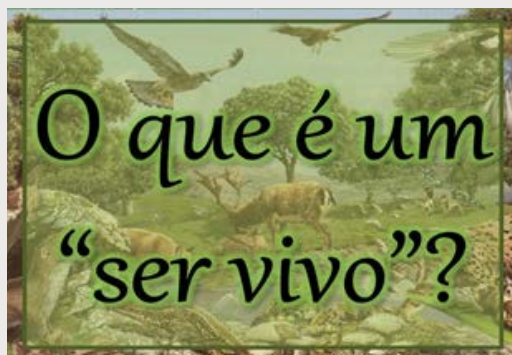
O primeiro texto foi a base para os integrantes construírem uma sequência didática com o tema “O que são seres vivos?”. Segundo Wykrota (1998) os professores e os livros didáticos costumam evitar temas como esse, para os quais não existe uma única resposta.

Em geral, o problema é considerado difícil e amplo demais, e delegado à filosofia ou à religião. Essa é mesmo uma questão de “segurança máxima”, muitas vezes trancada nos níveis instintivos da mente. Verifico que o ensino de ciências espelha essa incoerência. [...] A questão “o que é vida” é socialmente relevante e significativa. Abandoná-la ou responder a ela com estereótipos significa abrir mão da dúvida, do processo de elaboração de uma resposta. Significa também mitificar a ciência e colaborar, no ensino, para conservar essa mitificação. (WYKROTA, 1998, p. 8-9)

Por esse motivo, escolheu-se o tema vida, questão central da Biologia, para a elaboração da primeira sequência didática.

Essa sequência é composta por três aulas. Foi elaborada um material sobre o tema contendo 27 slides em *PowerPoint*, uma atividade com 3 questões para ser realizada após a apresentação da aula e uma atividade prática, que consiste na construção de um terrário. Como o projeto visa a elaboração de materiais para serem usados por professores de Ciências e Biologia, o grupo elaborou um manual para auxiliá-los na sua prática pedagógica, contendo informações sobre a tese lida, textos complementares e orientações sobre a metodologia a ser desenvolvida nas aulas.

Figura 1 Slide introdutório da sequência didática “O que é um ‘ser vivo?’”.



De forma geral, essa primeira sequência didática visou mostrar aos alunos as diversas visões existentes na conceituação de vida e os aspectos e subtemas que

o mesmo engloba, propiciando aos alunos, a abertura para uma reflexão sobre o vivo e não vivo, a fim de que os mesmos construam um pensamento que questione o senso comum e sejam críticos frente às problemáticas que envolvem a manipulação da vida. Essa primeira sequência didática deu maior ênfase à Filosofia da Ciência.

Figura 2 Slide contido na sequência produzida. A partir dessa imagem, discutiu-se com os alunos, três diferentes visões sobre se os vírus podem ou não serem considerados organismos vivos. Em uma das hipóteses, o autor estende essa reflexão aos vírus de computador.



Foi desenvolvida com seis alunas dos oitavo e nono ano do ensino fundamental, integrantes do projeto “Clube de Ciências”,¹ da Escola Estadual Dr. Joaquim Batista. Esclareceu-se às alunas durante o desenvolvimento da sequência que não existe um consenso em relação ao que se considera vivo ou não. É possível que se estabeleça características apresentadas por organismos que considera-se biologicamente vivos, mas ainda não existe uma resposta definitiva para o tema.

A construção do terrário com plantas e pequenos animais teve como objetivo discutir quais condições são necessárias para a manutenção dos seres vivos naquele ambiente.

1 Projeto financiado pela PROEX – Unesp.

Figura 3 Terrário construído com as alunas do “Clube de Ciências” durante o desenvolvimento da sequência didática “O que é um ‘ser vivo?’”.



O segundo texto utilizado como subsídio para o desenvolvimento de uma nova sequência didática foi “História da ciência e ensino de biologia: a pesquisa médica sobre a Febre Amarela (1881-1903)”, de Fernando Bastos.

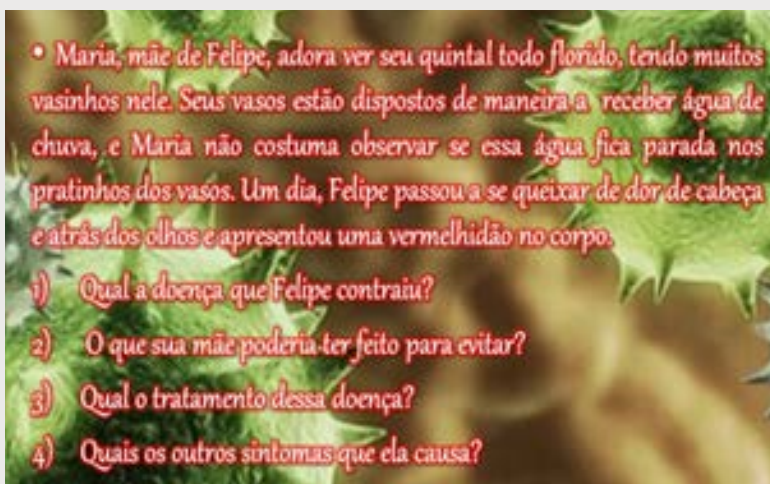
O grupo leu a tese na íntegra e desenvolveu uma sequência didática intitulada “História do conhecimento sobre doenças infecciosas”. A sequência é composta por três aulas. A primeira aula visa trabalhar, de forma expositiva-dialogada com os alunos, duas doenças: a febre amarela e a dengue. Nesta aula são debatidos pontos como: como essas doenças são transmitidas, quais os sintomas e os tratamentos e profilaxias relacionadas às mesmas. A apresentação dessas doenças visou introduzir o assunto, para em seguida apresentar como se deu a pesquisa médica sobre a febre amarela nos anos de 1881 a 1903. A abordagem do processo histórico do conhecimento sobre a febre amarela (os embates científicos e dúvidas em relação a transmissão, como o conhecimento sobre a doença foi sendo construído, quais foram os entraves enfrentados pela comunidade científica) se deu na terceira aula, intitulada “A expansão imperialista: o que isso tem a ver com a febre amarela?”.

Figura 4 Slide que inicia uma série de discussões sobre a pesquisa médica sobre a febre amarela e seu contexto histórico. De modo especial, a relação das epidemias com a expansão imperialista iniciada no século XV.



Para a segunda aula, foi elaborada uma atividade em que o aluno pode relacionar o caso citado às doenças abordadas na aula anterior, tal como mostrado no exemplo abaixo.

Figura 5 Slide contido na sequência sobre doenças infecciosas. Exemplifica a atividade, na qual o aluno, após ter conhecido dois exemplos de doenças, deve relacionar um caso clínico com alguma que fora apresentada.



Na terceira aula, tratou-se de outra doença infecciosa: a febre do parto. Após as alunas assistirem a um trecho do filme "A Vida de Louis Pasteur" que aborda a

contribuição do cientista para debelar a epidemia desta doença na Europa, utilizou-se o “Diário de Semmelweis”, como uma atividade complementar. Essa atividade foi adaptada da Prova do Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, liberada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (BRASIL, 2015).

Semmelweis foi um médico que dirigia um hospital com grande quantidade de óbitos pela febre do parto e que se dedicou a investigar como se dava a transmissão da doença.

Os médicos, naquela época, não tinham o hábito da assepsia, e com isso, muitas pacientes vinham a óbito por conta dessa falta de conhecimento. Sendo assim, a partir de suas observações, ele pode perceber que as mãos sujas dos obstetras poderiam estar relacionadas aos elevados números de mortes de mulheres por febre do parto, conhecida também como febre puerperal.

Ao final de cada relato de Semmelweis contido no seu diário, existiam algumas questões. Essas questões foram apresentadas aos alunos, os quais deveriam respondê-las. Exemplo:

Figura 6 Slide sobre o “Diário de Semmelweis” contido na sequência didática sobre doenças infecciosas.



Também para essa sequência, foi elaborado um Manual para servir de apoio ao professor, em que ele encontra as aulas e as atividades brevemente descritas acima. Há informações sobre a tese lida e sugestões sobre a metodologia a ser desenvolvida nas aulas.

As duas sequências aqui descritas foram elaboradas em conjunto pelos integrantes do projeto. Elas fizeram parte de um projeto piloto, realizado na Escola Estadual Dr.^o Joaquim Batista. Para que as sequências pudessem ser aplicadas nessa escola, foi utilizado o espaço do Clube de Ciências, fruto de um outro projeto, coordenado pela mesma docente.

O desenvolvimento das sequências didáticas com as alunas contou com a presença da coordenadora do projeto, que avaliou as aulas e refletiu junto com o grupo sobre os aperfeiçoamentos a serem implantados nas sequências.

Por ser um projeto piloto, as aulas elaboradas passaram por reformulações julgadas importantes pelos integrantes do projeto para uma melhor transposição didática.

O projeto continua em andamento, e na fase atual cada aluno de graduação integrante, licenciando em Ciências Biológicas, elaborou uma sequência didática e um manual, com uma temática diferente do que foi feito até então. O tema de cada sequência foi escolhido pelo próprio aluno e foi desenvolvido a partir dos trabalhos encontrados durante a pesquisa inicial.

As sequências desenvolvidas individualmente estão apresentadas abaixo, por meio dos slides que as introduzem.

Figura 7 Slide introdutório mostrando a sequência elaborada por um integrante do projeto.



A sequência denominada “As interpretações sobre o trajeto do sangue no corpo humano” tem por objetivo mostrar aos alunos como se deu, ao longo da história da ciência, os estudos sobre o trajeto do sangue no corpo humano, mostrando os principais pesquisadores e quais as teorias que foram mais aceitas pela comunidade médica em cada época. Essa sequência foi estruturada a partir da leitura da tese de doutorado intitulada “O movimento do sangue no corpo humano: história e ensino”, de Delizoicov (2002). A tese trouxe suporte teórico para a elaboração da sequência.

Figura 8 Slide introdutório da sequência desenvolvida sobre Origem e Evolução dos seres vivos.



A sequência intitulada “Origem da vida e evolução dos seres vivos” visa mostrar aos alunos como o pensamento evolutivo foi elaborado ao longo da história, mostrando as principais descobertas ligadas ao tema evolução e origem da vida. A sequência “Origem da vida e evolução dos seres vivos” foi baseada na dissertação de mestrado de Fernanda Meglhioratti (2004), intitulada “História da construção do conceito de evolução: possibilidades de uma percepção dinâmica da ciência pelos professores de Biologia”.

Figura 9 Slide introdutório da sequência didática intitulada “A variedade de orientações sexuais”.



A sequência “A variedade de orientações sexuais” está relacionada à Filosofia da Ciência, uma vez que foca nas diversas hipóteses que tentam explicar o fenômeno da diversidade sexual. Essa sequência foi estruturada baseando-se na tese “Concepções de Professores de Biologia do Ensino Médio Público Estadual de Salvador sobre a Variedade de Orientações Sexuais” (COVA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo partiu da observação de que existe uma lacuna na pesquisa e produção de materiais didáticos sobre o ensino de História e Filosofia da Biologia. Desenvolveu-se a partir de uma reflexão coletiva em um grupo de estudo e pesquisa sobre a melhor forma de abordar essa questão na educação básica.

O trabalho desenvolvido possibilitou também a formação dos graduandos participantes do projeto, futuros professores, através de pesquisa, leituras sobre História e Filosofia da Biologia e elaboração de estratégias didáticas para o ensino dessa temática.

O próximo passo desse trabalho consistirá em levar os resultados obtidos e os materiais produzidos para cursos de formação continuada de professores a fim de promover uma reflexão sobre a importância da inserção desse tema na educação básica.

REFERÊNCIAS

BASTOS, F. *História da ciência e ensino de biologia: a pesquisa médica sobre a febre amarela (1881-1903)*. 1998. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais “Anísio Teixeira”. *Itens Liberados de Ciências*. Programa da OCDE para avaliação internacional de alunos – PISA. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/downloaded/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEF, 1999. 56 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002, 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2007.

CARNEIRO, M. H. S.; GASTAL, M. L. História e filosofia das ciências no ensino de biologia. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 1, p. 33-39, 2005.

COVA, V. F. *Concepções de professores de Biologia do Ensino Médio público estadual de Salvador sobre a variedade de orientações sexuais*. 2004. 164. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CUNHA, A. M. O. de. *Educação e saúde: um estudo das explicações das crianças, adolescentes e adultos para as doenças infecciosas*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

DELIZOICOV, N. C. *O movimento do sangue no corpo humano: história e ensino*. 2002. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

MEGID NETO, J. *Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Ciências no nível fundamental*. 1999. 365 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MEGLHIORATTI, F. A. *Historia da construção do conceito de evolução biológica*: possibilidades de uma percepção dinâmica da ciência pelos professores de Biologia. 2004, Bauru. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2004.

TEIXEIRA, P. M. M. *Pesquisa em ensino de biologia no Brasil (1972-2004)*: um estudo baseado em dissertações e teses. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, 2008.

WYKROTA, J. L. M. *Análise crítica do ensino de ciências a partir do estudo da elaboração do conceito de vida*. 1998. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1998.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: REFLEXÃO A PARTIR DOS PENSAMENTOS DE WALTER BENJAMIN E HANS-GEORGE GADAMER

Cláudio Roberto Brocanelli

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Por meio deste artigo elaboramos uma reflexão acerca da realidade humana do século XX que impôs às pessoas uma vida marcada pela mecanização de suas ações e, consequentemente, a expropriação da capacidade de experienciar os fatos e eventos de seu dia a dia. A possibilidade de uma experiência autêntica que antes podia ser narrada de geração em geração e promovia o ensinamento aos que a ouviam foi esquecida ou sobreposta por outra realidade: a preocupação exagerada em cumprir os deveres sem vivenciá-los, sem percebê-los. A partir desta preocupação, Walter Benjamin, juntamente com outros pensadores da Escola de Frankfurt, repensou o seu tempo e propôs o resgate da possibilidade de experiência na atualidade. Neste texto nos apropriamos também do pensamento de Hans-George Gadamer, o qual propõe a leitura e compreensão do momento presente no qual vivemos, de modo que nossas ações sejam conscientes e coerentes com a realidade.

Palavras-chave: Experiência; formação humana; Benjamin e Gadamer.

O projeto desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino de Marília, “Cultura Filosófica e Educação”, em ações conjuntas com as escolas parceiras, possibilitou reflexões acerca do homem na atualidade, especificamente do século XX e XXI que, supostamente, não tem se apropriado de sua realidade de forma consciente e que o leve à compreensão dos eventos que acontecem a seu redor. É sumamente importante que as ações, educação e formação de nossas crianças e jovens primem por este objetivo, o de criar um ambiente filosófico que incite a dúvida, a pergunta, a investigação e a reflexão sobre a realidade concreta e histórica pela qual passam no presente, no cotidiano das escolas e na sociedade, a fim de melhor perceber tal realidade, compreendê-la e modificá-la por conta própria. Esta tarefa, cara para nós, pode acontecer por meio de um cultivo da filosofia como forma de vida, tornando-a uma experiência formativa.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Este texto surgiu das reflexões acima mencionadas e da articulação de tarefas desenvolvidas pelo professor em sua atuação na Universidade Estadual Paulista, especialmente, em momentos de discussão e estudos voltados às ações nas escolas públicas envolvidas com o Núcleo de Ensino de Marília. No ano de 2014 foram desenvolvidas atividades com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, especificamente em duas escolas de Marília: Escola Municipal de Educação Infantil Professor Nelson Gabaldi e Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professora Sebastiana Ulian Pessini, ambas com salas de aula para EJA. Em meio às atividades desenvolvidas, percebemos que há necessidade de atenção maior e constante do professor a fim de que seja educador e tenha ares filosóficos que o levem a ver a realidade dos alunos e enxergar as necessidades, carências e condições de vida. Em meio a suas variadas ações, ainda é necessário o empenho didático e pedagógico com postura filosófica, o que se dá a partir de uma cultura filosófica, o cultivo de si, de sua formação e da própria filosofia, que o instiga na percepção do mundo como ele é, não como parece ser ou como imposição de outros mecanismos. O pensamento aqui elaborado é fruto de observação das atuações e dos textos utilizados em reuniões de avaliação e planejamento das atividades, bem como da própria realidade escolar, juntamente com seu público.

Aqui buscamos pensar algumas questões da experiência e da formação do homem do século XX que, de acordo com o desenvolvimento científico e tecnológico, foi estruturando-se segundo as normas estabelecidas por uma mentalidade destituída dos valores locais e familiares, seguindo os rumores propagados pela mídia de massa. Com isso, o homem sofreu o declínio e a expropriação de suas experiências, as quais anteriormente podiam ser narradas, vivenciadas e transmitidas de pai para filho, de mestre para discípulo, vivendo, agora, em meio à multidão sem que lhe seja possível uma experiência autêntica. Nos estudos e reflexões de Walter Benjamin, sua angústia se aloja na preocupação desta impossibilidade de vida e de transmissão autêntica das experiências que “ensinam” sem que sejam impostas regras para tanto. Assim, a formação do homem passou a ser orientada cientificamente, possível por meios programados e programáveis, já planejados e estruturados, impossibilitando-o de novas experiências.

Para pensarmos este problema de formação humana e de resgate da possibilidade de uma experiência autêntica do homem, nos apropriamos dos pensamentos de Benjamin e Gadamer, os quais explicitam esta carência e, ao mesmo tempo,

a necessidade de atenção diante dos fatos e eventos que acontecem bem próximo das pessoas, sem, no entanto, que elas os percebam. Torna-se, assim, um compromisso da educação atual pensar com as crianças, adolescentes, jovens e adultos sobre tais questões para que as possibilidades de experiência autêntica sejam percebidas e vividas. Gadamer indica a importância da compreensão da realidade; uma hermenêutica voltada não somente aos textos escritos, mas a todos os momentos da vida humana, o que permite aquela atenção e, conseqüentemente, novas experiências.

O historiador Martin Jay resgata na História da Filosofia uma variedade de reflexões acerca da experiência, muitas das quais centram-se no problema da experiência como algo intencional, planejado e esperado. A ciência, no século XIX e XX especialmente, impulsionou e orientou o pensamento na perspectiva de busca das certezas, motivando as pessoas a fazerem experiências já direcionadas a um fim, como uma filosofia de vida ou até mesmo uma mística. Nesse sentido, Jay afirma que seria possível buscar os momentos que possibilitassem experiências intensas, segundo Ernst Jünger, na busca de uma existência mais elevada e intensa, encontrando o sentido da vida no encontro com o perigo, nas experiências limite (*fronterlebis*) (JAY, 2002, p. 16).

Contrariando a estas concepções de experiência das certezas e de um planejamento dos acontecimentos, Benjamin elabora sua crítica ao sistema bélico do século XX e seus derivados e grandes problemas das batalhas, fome e miséria material e humana. A experiência da guerra não permitia uma experiência intensa da vida, mas por uma razão desconhecida por nós, imergia os sobreviventes no silêncio e na impossibilidade de contar os eventos enfrentados e não vividos, voltando para casa mais pobres de experiências comunicáveis.

EXPERIÊNCIA EM WALTER BENJAMIN

Em muitos dos textos de Walter Benjamin, o tema ou o problema da experiência no mundo moderno não está tão explícito, por utilizar-se de uma forma literária própria ao escrever, sendo necessário, da parte de quem lê suas obras, maior atenção para encontrar os indícios ali presentes sobre essa falta de experiência na modernidade e sobre os seus lamentos pela crise da experiência em nossa época, especialmente desde os tempos de guerra do século XX. O que torna clara a sua angústia com a vida das pessoas e a carência de experiências nos sé-

culos XIX e XX é sua forma de escrever, indicando os autores da literatura europeia que souberam, até aquele momento, escrever, ou melhor, narrar sua própria vida ou de outros, com os maiores detalhes; aqueles que alcançaram tal feito são os que se capacitaram na narrativa, que agora se dá no papel e não mais de boca em boca. É a partir das obras da Literatura, da Filosofia e da visão que tem da realidade, tanto a presente como a vivida na infância, que Benjamin escreve suas obras, demonstrando uma categoria histórico-filosófica em sua teoria da experiência. Ele demonstra grande encantamento pela modernidade, ao mesmo tempo em que sofre de um sentimento ambíguo, quando tomado pelos horrores das formas decadentes do homem, seja das promovidas pelas guerras ou pela vida metropolitana, enfrentando uma metódica destruição da experiência e uma queda da época moderna na barbárie (JAY, 2009, p. 365). Sua expressão literária, antes de cunhar uma experiência revolucionária marxista, buscou registrar a impossibilidade ou a dificuldade extrema de experiência (um declínio) com o mundo moderno, diagnosticando uma crise aguda nas relações e vivências humanas: uma atrofia progressiva da experiência.

Utilizando palavras como “atrofia” (*Verkümmerung*) e “pobreza” (*Armut*) para descrever o que estava em perigo de desaparecer por completo, lamentou a degradação da experiência que via em sua volta, ou ao menos assim o fez quando não se obrigava a pensar dialeticamente em suas implicações positivas. (JAY, 2009, p. 378, tradução nossa)¹

Em seu projeto que delineia a construção histórico-filosófica do século XIX, Benjamin quer mostrar o tempo marcante do nascimento da sociedade industrial. Um século moldado pela arquitetura que privilegiou o vidro e o mármore também orientou a vida das pessoas, enrijecendo sua razão e esfriando as vivências humanas na alma do mercado e das mercadorias das grandes cidades capitalistas, permitindo a decadência da tradição e dos valores e criando uma mentalidade ou espírito alienado. As experiências passaram a ser independentes da

1 Texto original: *Utilizando palabras como “atrofia” (Verkümmerung) y “pobreza” (Armut) para describir lo que estaba en peligro de desaparecer por completo, lamentó la degradación de la experiencia que veía en su entorno, o al menos así lo hizo cuando no se obligaba a pensar dialécticamente en sus implicaciones positivas.*

peessoa que as experimenta: um mundo de atributos sem o homem em que a experiência privada é coisa do passado.

O retrato “fisiológico” dos séculos XIX e XX é exposto por Benjamin principalmente a partir de escritos do francês Baudelaire, descrevendo as ruas, as vivências e as atitudes dos homens dessa época, especialmente a Capital Paris do século XIX, com suas largas ruas e galerias cobertas de vidro. Baudelaire, em seus escritos, se apropria da figura do “*flâneur*”, o homem que perambula e caminha pela cidade, por toda parte, um “passeante” ocioso olhando sem compromisso, observando as novidades que a grande cidade oferece. *Flâner* é um verbo que indica para nós aquele que perde seu tempo ou passa seu tempo passeando, o que em nossa língua é o “zanzar”, passear sem compromisso. Na obra de Baudelaire e nos comentários de Benjamin, esse *flâneur* personifica-se, apresentado não mais como verbo, mas indicando o próprio “passeante” desatento e degradante na sociedade decadente.

Nesta “nova” ou reconstruída cidade, e que corresponde também a um modo em decadência, de uma cultura derradeira e mortalmente ferida pelo fetiche da mercadoria e pelo capitalismo burguês, os seus passeios amplos convidavam agora ao passeio, afastando o medo que toma o transeunte parisiense, na antiga cidade, e essa atividade (*a flânerie*) constituía a ocupação privilegiada do burguês ocioso (*o flâneur*), aquele que sustentava a convicção da fecundidade da *flânerie*, de que nos fala, não apenas Benjamin, nos seus estudos sobre Baudelaire, como também o próprio Baudelaire, na sua obra *As Flores do Mal*. (CANTINHO, 2002)

Do mesmo modo, os homens das grandes cidades, tomados por suas atividades, viajam minutos ou horas nos ônibus ou trens sem que falem uma só palavra com os que estão à sua volta, bem próximos. Somente olham as cenas, as pessoas e as fachadas, mas não estão ali para ouvir, para conversar e trocar experiências (BENJAMIN, 1980, p. 52). Não conversa, não escuta o canto dos pássaros, não sente o perfume das flores, mas está atento somente ao toque da sirene das fábricas, com sua fumaça e barulho e preocupado com o horário de tomar o coletivo de volta para sua casa, já à noitinha; nisso “se alegra e se realiza”. Há, assim, grande distância entre as pessoas – essa imensa massa de gente – e suas atenções estão voltadas para outras atividades e preocupações modernas. “As pessoas se conheciam entre si como devedores e credores, como vendedores e clientes,

como patrões e empregados e, sobretudo, se conheciam como competidores” (BENJAMIN, 1980, p. 52, tradução nossa²). Todos esses seres (humanos desumanizados) imersos no mundo da prostituição, do jogo, do consumo e da moda, da mercadoria, instalam-se na mesma condição de um *flâneur* que não enxerga a realidade como ela é, mas como convém a essa forma de olhar (CANTINHO, 2002). A adaptação do homem na modernidade somente acostumou sua mente aos hábitos cotidianos acelerados e de consumo, expropriando-o de sua razão e emoção, determinando suas ocupações e distanciando as relações humanas.

Na modernidade o homem é tomado pela experiência vivida do choque (*chockerlebnis*), uma experiência vivida individualmente, atomizada e fragmentária, fantasmagórica, à luz da arquitetura parisiense do vidro e do ferro, frios. Desapropriado da experiência autêntica (*erfahrung*), o homem herói na modernidade surge quando volta-se para si mesmo e reconhece o desencantamento e a perda dessa capacidade de experienciar os eventos que lhe ocorrem (CANTINHO, 2002). O valor do e para o homem moderno está na mercantilização de todos os objetos e dele mesmo, determinando o ter sobreposto ao ser, promovendo, progressivamente, a diminuição do ser. Sua satisfação está na visita às galerias, ao conjunto de lojas, podendo anular naquele espaço o tédio da vida cotidiana da cidade, tornando-se um *flâneur* nesse espaço; incapaz de experiência autêntica busca refúgio na multidão e no movimento, escondendo-se por detrás de um véu, individualizando-se, guardando para si suas visões e sentimentos.

Com o intuito de encontrar novas possibilidades para a experiência do homem, Benjamin reconhece nos personagens descritos por Baudelaire como os incapazes de experiência autêntica, os que, em última instância, são capazes de aproveitar os restos, as sobras da sociedade para sobreviverem; desse modo, inspirando-se nessas figuras, segundo Benjamin, o homem pode apropriar-se novamente da capacidade de experiências, tendo novo olhar, observando atento aos movimentos do mundo moderno.

Benjamin, ilustrando essa ideia, nos apresenta a criança, uma infância capaz de tomar para si os restos deixados pela casa ou quintal como os restos de costura e os pedaços de madeira, bem como um brinquedo que fora atirado ao lixo e os

2 Texto original: *Las gentes se conocían entre sí como deudores e acreedores, como vendedores y clientes, como patronos y empleados y, sobre todo, se conocían como competidores.*

transforma; a criança tem a capacidade de dar nova forma ao brinquedo quebrado ou ao pedaço de madeira e pano, reconstruindo para si um novo mundo e uma nova história. O mesmo o faz com os velhos gibis ou livros de história descartados pelos adultos, onde somente ela tem a possibilidade de repintar e reescrever uma nova história como dona daquele mundo que ela mesma descobriu, vislumbrando, assim, a realidade que os adultos descartam.

Dessa mesma forma, Benjamin nos indica a figura do *flâneur* não mais como uma condição sub-humana de homem perdido pela metrópole sem consciência de seus objetivos. O *flâneur* benjaminiano é o homem dissimulado em meio à multidão que observa o movimento e torna-se o estudioso da natureza humana. Sob a aparência de um olhar desatento e distraído, esconde-se alguém capaz de decifrar os sinais e as imagens; “algo que pode ser revelado por uma palavra deixada ao acaso, uma expressão capaz de fascinar o olhar de um pintor, um ruído que espera o ouvido de um músico atento” (CANTINHO, 2002). Baudelaire, nesse sentido, teria sido também um *flâneur*, pois tomado por uma atividade atenta, observava seus arredores e escrevia a partir de minúsculas improvisações, ou seja, descomprometido com a realidade determinante e o método preciso da ciência e da sociedade modernizada.

Outra figura utilizada por Benjamin é a do trapeiro, como o nosso “andarilho”; ele anda pela cidade recolhendo os restos, os detritos descartados pela sociedade. Tudo aquilo que a grande cidade rejeitou, perdeu e desprezou, o trapeiro cataloga e coleciona. Essa figura representa bem, para Benjamin, o que é o poeta Baudelaire, que recolhe os detritos e os renova. E, ao mesmo tempo em que os renova, desvela uma realidade escondida aos olhos do homem moderno, denunciando a miséria humana nele contida (CANTINHO, 2002).

Tais figuras não se acostumam com a realidade moderna, mas sofrem as misérias que tal realidade produz. Ainda assim, são capazes de recolher, em meio a destroços e descartes, alimentos, instrumentos e conhecimentos, tornando-se a crítica encarnada e estampada contra os costumes das grandes cidades e de sua mentalidade espalhada hoje por todos os lados, mesmo nos pequenos lugarejos.

A POBREZA DE EXPERIÊNCIA DO HOMEM MODERNO

[...] experiência: ela sempre fora contada aos jovens. De forma concisa, na autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias;

muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos; que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?. (BENJAMIN, 1994, p. 114)

Sem muitas palavras, Benjamin resume a pobreza da experiência na atualidade e a incapacidade do homem em narrar sua vida e suas vivências aos que estão para o aprendizado: as crianças e os jovens. Atualmente há grande dificuldade por parte dos adultos em ensinar ou transmitir seus conhecimentos a partir de experiências aos mais novos, pois todos nós estamos ocupados intensamente com muitas coisas, desligados do essencial humano e dos valores. Benjamin retrata esse problema a partir da realidade do homem do século XX especialmente, o qual foi tomado pelo terror e temor das guerras e pelas grandes tragédias decorridas e produtoras de miséria e barbárie, expropriando-o da capacidade de transmitir suas experiências e criando-o imerso na mentalidade tecnologicizada.

As experiências atuais são determinadas e marcadas pelas tragédias, guerras, misérias, *déficits* econômicos e a própria política que organiza e rege a vida, reiterando a vigência da lei mercadológica; hoje não se ensina com a sabedoria de um velho-sábio, mas se aprende pela sobrevivência em meio ao sofrimento. “Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1994, p. 118). Tomados pela nova barbárie tecnológica excludente e pela nova cultura da posse e do poder, o homem é orientado para desprender-se dos valores e libertar-se dos ensinamentos dos mais velhos, bem como não atrever-se a pensar contra, a criticar o sistema que está funcionando e estruturando esta nova forma de vida.

Todos estão acomodados à estrutura dessa modernização que parece estar no desenvolvimento tecnológico; e é este desenvolvimento que ocupa e acomoda as pessoas, administrando suas vidas. Se existe um objetivo nesse desenvolvimento, é formar e acomodar as pessoas em suas tarefas, uniformemente, sobrecarregando-as com atividades e sugando suas energias até que se acostumem em um ritmo que não provoque mudanças, mas as envolva na performance acelerada, na qual reina o tempo administrado sobre o tempo da alma, aprisionando-a.

Essa poderosa obediência ao sistema e às tantas cerimônias e costumes que os homens conservam pode ser comparado ao quarto escuro de um tal Potemkin, a anedota de um chanceler doente³ trancado em seu pequeno mundo sem funções, a qual Benjamin resgata para iniciar seus comentários sobre Franz Kafka. A anedota apresenta um sentido para esta reflexão por tratar-se de um evento com realidades e atitudes distintas: o chanceler trancado em seu mundo, os conselheiros obedientes aos hábitos, e o “subalterno” que rompe com os costumes e os medos. Do mesmo modo, vivemos dentro de um sistema que privilegia etiquetas e costumes, os quais devem ser obedecidos e cumpridos para a manutenção de uma ordem e para uma considerada autorealização das pessoas: os que obedecem cegamente aos costumes são os herdeiros de tal sistema, os que podem continuar no mesmo quarto escuro sem possibilidades de experiências; estes retratam tanto o primeiro funcionário quanto os demais conselheiros. De outro lado, contrário daqueles fiéis, Chuvalkin é aquele que deixou de lado as cerimônias e suas determinações que obscurecem a realidade, atrevendo-se a mudar a situação, sem mesmo ter claramente essa intenção, como uma criança que não sabe muito bem de tais determinações e move-se pelos possíveis e o imprevisível, arriscando-se.

Chuvalkin, assim como Kafka, “não cedeu à sedução do mito. Novo Odisseu, livrou-se dessa sedução graças ‘ao olhar dirigido a um horizonte distante’ [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 143). Esse olhar que enxerga mais longe é a capacidade de desprender-se das verdades instituídas arriscando-se em novas conquistas, novas experiências. É a infância com sua coragem inata, sem sabê-la, que irrompe o mundo dos mitos e dos costumes. Benjamin comenta sobre uma fotografia de

3 Potemkin sofria de graves depressões que se repetiam regularmente, e durante essas crises ninguém podia aproximar-se dele. Uma dessas depressões durou muito tempo, ocasionando o acúmulo de documentos sem assinaturas. Todos estavam preocupados com isso, mas nada podiam fazer. Certo dia, Chuvalkin, um subalterno, viu os murmúrios e perguntou às Excelências em que podia ajudá-los. Explicaram o caso e lamentaram que nada podia ser feito por ele. Porém, Chuvalkin pediu-lhes os papéis e saiu. Passou pelos corredores e salas e chegou ao quarto de Potemkin, entrando sem bater; Potemkin, em roupão velho, comia as unhas como um roedor. Chuvalkin pegou a pena, mergulhou-a na tinta e sem uma palavra colocou-a na mão de Potemkin. Como um sonâmbulo, assinou o primeiro, o segundo e todos os documentos. Em seguida, novamente sem cerimônias, Chuvalkin saiu do quarto e levou os papéis aos conselheiros, encontrando estes estupefatos pela conquista inédita de um subalterno (cf. BENJAMIN, 1994, p. 137-138).

criança, de Kafka, daquelas de ateliês ou estúdios, onde o ambiente é antecipadamente preparado igualmente para todos os que a ele se acorrem para guardar uma recordação. Naquele cenário “Seus olhos incomensuravelmente tristes dominam essa paisagem feita sob medida para eles, e a concha de uma grande orelha escuta tudo o que se diz” (BENJAMIN, 1994 p. 144). O cenário desses ambientes retrata também o quarto escuro e o cenário que a sociedade atual vive, presa ao prescrito e predestinada a desfazer-se de sua infância, de suas experiências. O adulto, incapaz de ler e enxergar o sofrimento existente nesse ambiente, impossibilitado de transmitir experiência, torna-se parte dele, reproduzindo-o em sua vida como que projetos e planos perfeitos de forma transparente e planejável, sem perceber seu aniquilamento.

Por sua vez, a criança, cheia de infância, é capaz de imaginar possibilidades e pensar de outro modo, em busca de uma liberdade que lhe é tirada no dia a dia. Kafka, a criança da fotografia, tentou compensar aquele ambiente sufocante (re-produzido) com o seu desejo de um dia ser índio.

Como seria bom ser um índio, sempre pronto, a galope, inclinado na sela, trepidante no ar, sobre o chão que trepida, abandonando as esporas, porque não há esporas, jogando fora as rédeas, porque não há rédeas, vendo os prados na frente, com a vegetação rala, já sem o pescoço do cavalo, já sem a cabeça do cavalo (BENJAMIN, 1994 p. 144).

Ela cria para se entreter e recria, quando necessário, rompendo o enrijecimento adulto que copia ou reproduz os cenários e as atividades diárias. A reprodutibilidade técnica e mecânica tomou conta do pensamento e das atitudes do homem moderno, impedindo a criatividade e a produção única com sua aura de autenticidade.

Atualmente, os objetos perderam sua aura por serem constantemente reproduzidos, em larga escala e várias vezes, desprendendo-se da arte inicial. Por exemplo, um quadro, antes pintado à mão, agora é reproduzido por máquinas para ser vendido a muitas pessoas. Assim também sofrem o cinema, o jornal, as informações, os livros, etc. Todos estão reproduzidos e sufocados pela reprodutibilidade. Como num estúdio de fotografia, estamos imersos e controlados pelas imagens que essa realidade congelou, assim como a criança Kafka, sufocada naquele ambiente. Por meio da mídia e das informações em massa, somos instigados a possuir cada vez mais os objetos que nos são apresentados diariamente:

“Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução” (BENJAMIN, 1994, p. 170). As imagens, as informações e todos os objetos foram enriquecidos pela transitoriedade e a repetibilidade, permitindo a despreocupação dos homens com o pensamento e a razão de ser das coisas, desde que comprem e as consumam, incapacitados de transmitir suas experiências nesse meio.

Nesse sentido, é preciso o esforço em pensar a realidade em que se vive, buscando compreender os acontecimentos, os detalhes e os desafios que as próprias experiências proporcionam, despendendo uma atenção rigorosa e constante.

A seguir, apresentamos o pensamento de Gadamer sobre esta possibilidade e necessidade de compreensão hermenêutica sobre a história humana, tanto a particular como a coletiva.

EXPERIÊNCIA E HISTÓRIA EM GADAMER

A experiência humana e a sua compreensão no mundo e na história são os problemas também pensados por Gadamer a partir do estudo da fenomenologia hermenêutica de Heidegger. Se este buscava o desenvolvimento de uma pré-estrutura da compreensão, Gadamer entra nessa problemática para entender como a hermenêutica apresenta a historicidade da compreensão. Há uma exigência fundamental que deve ser pensada sempre, quando estamos exercendo a compreensão de algo. Como em um texto, de acordo com a explicação de Heidegger, “A compreensão somente alcança sua verdadeira possibilidade, quando as opiniões prévias, com as quais ela inicia, não são arbitrárias” (GADAMER, 1997, p. 403). Não se pode dirigir ao texto ou a uma realidade diretamente, seguindo opiniões alheias e prévias; caso isso ocorra, que tais opiniões sejam examinadas quanto à sua legitimação; quando somos levados pelas opiniões e regras externas, somos impossibilitados do conhecimento “verdadeiro” e legítimo de uma tal realidade e, conseqüentemente, expropriados da experiência. Gadamer busca, nesse sentido, descobrir e demonstrar uma saída possível de conscientização das diferenças entre o uso da linguagem e opiniões costumeiras para a verdadeira compreensão da realidade (ou de um texto).

De modo geral, entendemos que é na experiência do choque com um texto que nos faz parar, por estranhamento, para perceber algo diferente do uso costumeiro de nossa língua e pensamento. Daí surge o desejo da compreensão da rea-

lidade pois, de outro modo, se corre o risco de manter a compreensão imediata e incorreta a partir de um hábito linguístico adotado pelas influências externas. “Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto” (GADAMER, 1997, p. 404). E é esta abertura que permitirá uma relação com o outro e com outros pensamentos desconhecidos até então, permitindo a compreensão. Supomos uma abertura, um cuidado e um olhar atento a tudo o que se nos apresenta e nos passa em nossa vida. Como realizamos nossas vivências dentro de uma história, é comum a tentativa de entender cada fenômeno histórico a partir de uma distância histórica que determina nossa situação hermenêutica como um todo e nos encontramos sempre sob os efeitos dessa história efetual. “Ela determina de antemão o que se mostra a nós de questionável e como objeto de investigação e nós esquecemos logo a metade do que realmente é” (GADAMER, 1997, p. 449). Sempre que tomamos os fenômenos imediatos como verdade, esquecemos ou não alcançamos toda a verdade desses fenômenos, presos a uma objetividade dos fatos.

Uma problemática impõe-se ao pensamento de Gadamer quando se pretende aplicar praticamente a hermenêutica como método de toda compreensão, o que forçaria a tomar uma reflexão universal para o entendimento de situações concretas e particulares. Para não cometer a destruição da hermenêutica e a compreensão da vida e suas relações, ele recorre à *ética aristotélica*; uma preocupação no pensamento de Aristóteles que trata do papel que a razão desempenha na atuação ética (GADAMER, 1997, p. 465). Aristóteles apresenta a preocupação com o ser humano no sentido de que não se restringe a um mundo físico e determinado pela ação de capacidades e forças, mas que “vivencia” seus limites humanos e formas de um comportamento ético, tendo uma maneira de se comportar no mundo. “No terreno do problema ético não se pode falar em exatidão, de nível máximo, como a que fornece o matemático” (GADAMER, 1997, p. 467). Na condição ética que vive o homem, em grande medida, o que acontece o afeta imediatamente, exigindo também uma atitude. A vida não é *tekne*; esta é uma habilidade, como o saber do artesão que sabe produzir objetos determinados. A questão é: como acontece na vida humana, que não é acabada enquanto há a vida, envolta em momentos e experiências que lhe exigem uma resposta? Pois o homem não

pode produzir-se a si mesmo da mesma forma com que produz e reproduz as coisas úteis para a sua vida.

Por conseguinte, o saber que tenha de si mesmo, em seu ser ético, será diferente e se destacará claramente do saber que guia um determinado produzir. Aristóteles formula essa diferença de um modo audaz e único, chamando a esse saber de saber-se, um saber para si. Com isso, o saber-se da consciência ética se destaca do saber teórico de um modo que para nós se torna particularmente elucidativo. (GADAMER, 1997, p. 471)

Desse modo, a tarefa mais importante da vida humana, que é ao mesmo tempo um desafio, é a decisão ética, na busca de encontrar respostas às situações concretas. Em momentos como esse, o homem está determinado e tende a dar uma resposta que para ele será a mais correta e adequada a cada situação.

Aquilo que faz parte do universo técnico (*tekne*) pode ser aprendido e também esquecido em algum momento. Porém,

[...] o saber ético não pode ser aprendido e nem esquecido. Não nos confrontamos com ele de maneira que dele possamos nos apropriar ou não nos apropriar, da mesma forma que se pode eleger um saber objetivo, uma *tekne*. Pelo contrário, encontramos sempre na situação de quem tem de atuar e, por conseguinte, temos de já sempre possuir e aplicar o saber ético. (GADAMER, 1997, p. 472)

Não há uma imagem a ser reproduzida como a tem um artesão ou um pintor de paisagens; nestes, aquilo que eles querem realizar já está determinado de antemão (um desenho do objeto e as regras para sua execução), independentemente de suas tendências internas. A atitude ética, por sua vez, depende de uma disposição humana diante de situações que se lhe aparecem em momentos que são, muitas vezes, inesperados, exigindo uma resposta no momento atual da situação concreta.⁴

⁴ Volta-se assim contra o convencionalismo extremado ou o positivismo jurídico, e distingue claramente entre direito natural e direito positivo. É verdade que, em geral, temos entendido Aristóteles nesse sentido, mas com isso se passa por alto a verdadeira profundidade de sua concepção. Aristóteles conhece efetivamente a idéia de um direito inalterável, mas a limita expressamente aos deuses e declara que entre os homens não só é alterável o direito positivo,

Em determinadas situações da vida humana, ou na maioria delas, não é possível empregar uma forma dogmática, uma fórmula que lhe dê respostas exatas às suas experiências. Isso pode valer para valores correspondentes a uma época, recebendo mudanças constantes, bem como para muitas experiências particulares, exigindo sua resposta. Mesmo para o professor de ética, suas explicações indicam imagens diretrizes que valem como esquemas, mas isso não corresponde a um ensino da ética; “Elas se concretizam sempre só na situação particular do que atua” (GADAMER, 1997, p. 476).

Desse modo, é preciso entender a estrutura da experiência, a qual permite a compreensão e a consciência histórica. Para Gadamer, o conceito de experiência é um dos que menos possuímos, apesar de vivermos e nos formarmos sempre por meio dela. Um problema que ratifica esse paradoxo é a orientação científica que regula a humanidade e suas vivências, desapercibendo-se da historicidade interna da experiência.

O escopo da ciência é objetivar a experiência até que fique livre de qualquer momento histórico. No experimento natural-científico consegue-se isso através do modo de seu aparato metodológico. Algo parecido realiza também o método histórico-crítico nas ciências do espírito. Num e noutro caso a objetividade ficaria garantida pelo fato de que as experiências que jazem ali poderiam ser repetidas por qualquer pessoa. Tal como na ciência da natureza os experimentos tem de ser possíveis de comprovação posterior, também nas ciências do espírito o procedimento completo tem que ser passível de controle. Nesse sentido, na ciência não pode restar lugar para a historicidade da experiência. (GADAMER, 1997, p. 513)

A ciência moderna continua com seu método de análise e conhecimento por meio de testes e afirmações que devem ser confirmadas, aceitas e aplicadas novamente, não restando dúvidas; toda experiência nesse âmbito só tem validade

mas também o natural. Essa alterabilidade é, segundo Aristóteles, perfeitamente compatível com o caráter “natural” desse direito. O sentido dessa afirmação me parece ser o seguinte: existem efetivamente leis jurídicas que são, inteiramente, coisa da conveniência (por exemplo, as normas de trânsito, como a de conduzir pela direita); mas existem também aquelas que não permitem uma convenção humana qualquer, porque a “natureza das coisas” tende a se impor constantemente. A essa classe de leis pode se chamar justificadamente de “direito natural” (cf. GADAMER, 1997, p. 475).

se confirmada e reproduzida. Todo o conhecimento surge, ou pode vir a ser, a partir de um estudo que se processa gradativamente, de um problema particular para um geral que garantirá uma aplicação a todos os fatos; nisso se alcançará uma experiência ordenada e capaz de evitar precipitações, uma experiência científica estruturada. Organiza-se logicamente o pensamento e os problemas encontrados para obter soluções, da forma mais acertada possível.

Gadamer mostra o sentido de não nos limitarmos ao aspecto teleológico que tem dominado as reflexões filosóficas sobre o problema da experiência até o momento. Ainda que tais reflexões compreendam corretamente um momento verdadeiro da estrutura da experiência, esta tem sido tratada como válida enquanto não contradita por uma nova experiência, reforçando a importância de uma validade que seja transmitida a todos como uma essência geral da experiência (GADAMER, 1997, p. 517). Sua validade, seja na organização científica no sentido moderno ou nas experiências de vida cotidiana, desse modo, faz parte de uma estrutura pensada e organizada anteriormente, caracterizando a cientificidade e garantindo a transparência das experiências.

O que pretendemos reforçar, a partir destas reflexões e do pensamento de Gadamer sobre a hermenêutica, é “que a experiência tem lugar como um acontecer de que ninguém é dono, que não está determinada pelo peso próprio de uma ou outra observação, mas que nela tudo se ordena de uma maneira impenetrável” (GADAMER, 1997, p. 520). Tem-se, assim, um momento da experiência que é inesperado e outro que, por se tratar de algo que já foi experienciado, pode ser previsto; mas somente um novo fato inesperado, um acontecimento, pode proporcionar uma nova experiência. Assim, o maior sentido de toda experiência está no seu processo, não na perspectiva de um resultado.

Partindo dessas reflexões filosóficas sobre a experiência, Gadamer nos apresenta a existência de alguns contrapontos, especialmente quando trata do pensamento de Hegel no que se refere à experiência e um resultado, a ciência, sendo esta a consumação da experiência e a certeza de si mesmo no saber, ou seja, um “saber-se”. Para pensar o problema da experiência, Gadamer fixa sua reflexão no momento anterior da consumação de toda experiência, em seu processo e na abertura a novas experiências.

Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto a

experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. Pelo contrário, o homem experimentado é sempre o mais radicalmente não dogmático, que, precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência, está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência. (GADAMER, 1997, p. 525)

Pensar desse modo a experiência humana, o pensamento humano como nos propõe Gadamer, requer aceitar os limites humanos de conhecimento para, de algum modo, chegar ao conhecimento dos objetos, não sendo este, no entanto, o fim mais importante. Isso seria adiantar toda reflexão e saber por meio da experiência superada, já acontecida, e não considerar todo o processo e suas limitações. Portanto, não importa o rigor da experiência para ensinar tal ou qual coisa, mas o todo de seu processo que faz parte da essência histórica do homem e a ninguém pode ser poupado.

É por isso que as experiências, fazendo parte da vida e da história humana, não podem ser rigidamente dirigidas, como nas preocupações dos pais com os filhos, os quais buscam sempre dirigir ou poupar sua vida de experiências. E aqui não podemos afirmar tampouco que devemos permitir certas experiências, pois isso também não é possível; permitir também seria uma forma de direção predeterminada.

Gadamer reconhece em *Ésquilo*⁵ o melhor entendimento que expressa a historicidade interna da experiência. Aprender pelo sofrer. Porém, “o que o homem deve aprender pelo sofrer não é isto ou aquilo, mas a percepção dos limites de ser homem” (GADAMER, 1997, p. 527). Então, experiência é a experiência da finitude humana. Aquele que tem consciência desta limitação pode ser considerado expe-

5 *Ésquilo*, autor trágico de Elêusis, Grécia Antiga, nascido no ano 525 a.C., acreditava que o autor era, antes de tudo, um educador. Dava importância ao “sofrimento em cena”, uma experiência durante a apresentação teatral que afetasse o espectador, fazendo-o despertar para os sentimentos sofridos na cena, causando alívio ou purgação desses sentimentos e uma purificação das paixões. Acesso em: 4 dez. 2009, sobre *Ésquilo*: <<http://www.mundocultural.com.br/index.asp?url=http://www.mundocultural.com.br/literatura1/grega/esquilo.htm>>.

rimentado, pois sabe que não é senhor do tempo nem do futuro. “O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consuma-se o valor de verdade da experiência. [...] Nela chega ao limite absoluto todo dogmatismo nascido da volátil possessão pelo desejo do ânimo humano” (GADAMER, 1997, p. 527). É pelo reconhecimento consciente do homem sobre sua finitude que se torna possível a verdadeira experiência. Não é possível, como já indicamos, dirigir absolutamente o curso da vida humana, pensando ser possível voltar atrás, fazer tudo ou trazer de volta o que já foi, mas somente perceber os limites dentro dos quais há possibilidades e uma historicidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que podemos oferecer no desenvolvimento do texto e neste momento final estão diretamente ligadas ao conceito ou problema da experiência, seja no entendimento de Benjamin, seja no de Gadamer. Os dois autores, cada um a seu modo, apresentam a preocupação com as experiências humanas, seus limites e a necessidade de uma volta, uma atenção ao momento em que se vive. Ambos, experienciando e percebendo as grandes transformações ocorridas nos últimos séculos e vislumbrando a decadência humana, indicam a incapacidade do homem em pensar sua realidade de forma autônoma; os homens se entregaram ao mundo das máquinas, no qual as experiências são administradas pela tecnologia e pelo sistema que prende suas almas às coisas, somente copiando e reproduzindo as “vivências” alheias. Tomados pela experiência científica, os homens são “formados” para uma libertação do momento histórico. Nesse sentido, especialmente em Gadamer, percebemos a importância de uma atitude ética diante deste cenário cinzento das máquinas; é preciso que as pessoas sejam capazes de ações diante das situações da vida, de modo que a própria vida torne-se uma experiência a partir dos momentos presentes.

Com estas preocupações, propomos uma reflexão maior sobre o papel da educação, a qual não pode aderir-se somente a uma transmissão de conhecimento técnico, mas que seja outro momento histórico marcante, promotor e possibilitador de novas experiências, bem como de novas reflexões por parte dos estudantes, estes estimulados pelos seus professores/educadores que instigam o cultivo da filosofia em suas vidas como forma de rever e enxergar mais de perto

o que acontece consigo mesmo e na sociedade, percebendo-se. A percepção de uma vida presa ao sistema administrador e manipulador é fundamental para que as pessoas (re) pensem sobre si mesmas, sobre sua vida e seu momento histórico, invertendo as condições de vida: uma passagem da vida administrada e da experiência técnica e científica para uma vida compreendida historicamente por experiências autênticas.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. 2. ed. Madrid: Taurus, 1980.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTINHO, M. J. Modernidade e alegoria em Walter Benjamin. *Revista de Cultura*, 29 Fortaleza, São Paulo. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/ag29benjamin.htm>>. Acesso em: 28 maio 2009.

GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAY, M. La crisis de la experiencia em la era pos-subjetiva. Conferencia del autor em el Goethe Institut, Buenos Aires, 12 noviembre 2001. Traducción de Silvia Fehrmann. Prismas. *Revista de História Intelectual*, n. 06, p. 9-20, 2002.

_____. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Tradução de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.

5

GRUPO DE ESTUDOS EM GEOGRAFIA: EXPERIÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL JOSEPHA CUBAS DA SILVA – OURINHOS/SP

Márcia Cristina de Oliveira Mello

Eduardo Martins Vallim

Fátima Aparecida Costa

Luã Alves de Souza

Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

Resumo: O acesso ao ensino superior no Brasil está restrito a uma minoria da população, sendo resultado de grandes desigualdades sociais e falta de políticas públicas de expansão de vagas nas universidades, fato este que culminou com o predomínio das instituições privadas de ensino superior. Muito embora nas últimas décadas tenha se efetivado programas governamentais que tenham gerado um aumento de vagas e acesso ao ensino superior, há de se ressaltar que muitos jovens que concluem o ensino médio na rede pública encontram dificuldades para ingressar na universidade, este fato é ocasionado sobretudo, pelo ensino básico deficiente oferecido nas escolas, sendo resultado de problemas de infraestrutura, professores mal remunerados e desmotivados além de falta de perspectiva dos discentes; fatores que culminam em índices elevados de evasão escolar. Sendo assim, o projeto denominado “Grupo de estudo em Geografia: experiência na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva – Ourinhos-SP”, visou a conscientizar os alunos do 3º ano do ensino médio da importância de cursar o ensino superior; para obter formação integral que leve a autonomia, propiciada pelo contato com a universidade e programas de inclusão social.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; ensino superior; autonomia.

INTRODUÇÃO

Historicamente o acesso ao ensino superior público no Brasil esteve restrito as classes dominantes, aprofundando cada vez mais as disparidades sociais, culturais e políticas entre as camadas da sociedade. Embora as vagas e o acesso as universidades tenham se expandido nos últimos anos com a implantação dos programas governamentais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), eles ainda não são suficien-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

tes para atender a demanda exigida, o que remete aos debates sobre sua democratização, principalmente, para as classes menos favorecidas.

Neste sentido, de acordo com Ortega (2001), apud Alvarenga; Sales; Costa (2012), o elitismo do acesso ao ensino superior brasileiro está mais relacionado aos contextos das escolas brasileiras e sua relação com a sociedade, do que ao processo seletivo em si. A partir do entendimento de que a escola é dualista, as instituições particulares estariam mais interessadas em preparar seus alunos para as boas universidades públicas, enquanto que as escolas públicas não disponibilizam sequer informações necessárias sobre o ingresso aos seus estudantes. A autora destaca que os principais benefícios dos alunos de escola particular são:

- a) o fato de estarem previamente decididos a se inscreverem nos vestibulares para tentar o ingresso;
- b) o fato de estarem informados sobre os vestibulares de diferentes universidades;
- c) o fato da estrutura educacional pública básica não incentivar seus alunos a tentar o ingresso nas universidades;
- d) e as vantagens econômicas e sociais, consequentes da desigualdade social, que estes alunos dispõem.

Ao que diz respeito à educação básica, Vasconcelos e Lima (2004) apontam os principais problemas que afetam a qualidade do ensino público, tais como os relacionados à infraestrutura; ao material de apoio didático; a segurança nas escolas; e a motivação discente e docente (práticas pedagógicas adequadas), bem como a remuneração e atualização de profissionais da área. Estes problemas acabam por promover o surgimento de obstáculos ao desenvolvimento do setor, reduzindo a “competitividade” do aluno de origem de escola pública quando comparado ao aluno de escola particular.

Saviani (2008, p. 30) ao fazer a crítica sobre a escola dualista aponta que:

[...] com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva.

Tendo em vista que milhares de jovens estudantes brasileiros são excluídos das instituições que oferecem curso superior gratuito e de qualidade, muitas ini-

ciativas sociais são tomadas, um grande exemplo são os cursinhos populares que atendem jovens de baixa renda que sonham em passar no vestibular.

É neste mesmo sentido que no início do ano de 2014, foi institucionalizado o projeto “Grupo de Estudos em Geografia: experiência na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, na cidade de Ourinhos – SP”. O projeto contou com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unesp.

O objetivo geral do projeto foi propiciar um ambiente de reflexão e discussão sobre os temas e conteúdos atinentes da Geografia, reforçando o senso crítico dos alunos do terceiro ano do ensino médio da referida escola. Como proposta metodológica optou-se pela produção de textos, exibição de vídeos-documentários e palestras sobre os programas do governo como ENEM, SISU e ProUni, além dos plantões de dúvidas, onde os estudantes aprofundaram os conhecimentos referentes à disciplina de Geografia e também sobre o vestibular.

A escola, parceira do projeto, está localizada no bairro Parque Minas Gerais (Figura 1), em uma área periférica da cidade e a maior parte dos alunos conciliam os estudos e o trabalho de modo a complementar à renda familiar. Desta forma, torna-se relevante a existência e a manutenção do referido projeto, que passa a ser um complemento aos estudos destes jovens, assim a universidade cumpre seu papel, promovendo a articulação dos graduandos junto à comunidade e a comunidade recebe da universidade parte daquilo que investe e produz do ponto de vista científico.

Figura 1 Localização da Escola estadual Professora Josepha Cubas da Silva.



Fonte: Google Earth (2014).

PROBLEMATIZANDO O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

É evidente que historicamente as universidades públicas prestaram um serviço quase que exclusivo para as classes dominantes, bem como que existem barreiras sociais que filtram os alunos carentes no acesso a educação superior pública. Desta forma, apresentaremos um breve panorama histórico do ensino superior no Brasil.

A primeira universidade da América foi à de Santo Domingos na República Dominicana ainda no século XVI, no ano de 1538, no Brasil estas instituições surgem apenas a partir do século XX, na década de 1930, onde fora superado alguns modelos de aglomerados de faculdades isoladas (MENDES, 2011). O modelo de formação econômica brasileira passou por 300 anos de escravidão, marcado pela separação do trabalho físico e do trabalho intelectual, evidenciando a segregação das camadas sociais, o acesso a educação também seguia o modelo econômico, fato este de que os filhos dos proprietários de terra iam estudar nas instituições europeias e ali constituíam um modelo cultural apto a exercer sua função enquanto pertencente à classe dominadora, que além de ser uma classe social também é uma classe política e cultural. “A universidade brasileira surge com uma concepção fortemente liberal; é uma instituição capaz de formar quadros da elite dirigente e de produzir bens culturais, ou seja, reproduzir a ideologia da classe dominante” (MENDES, 2011, p. 24).

Foi no governo de Getúlio Vargas que foi institucionalizado o primeiro Ministério da Educação e Saúde no ano de 1931, e aprovada a lei de que para ter acesso a universidade era necessário no mínimo o ensino primário, no entanto, apenas os filhos das classes privilegiada tinham acesso a esse nível de escolaridade, o acesso a universidade era por meio de um exame e as instituições tinham autonomia para organizá-los (MENDES, 2011).

Como havia uma barreira social que impedia a grande parte da população de acessar a universidade, o número de vagas não era limitador até a década de 1960. A partir desta década alguns cursos começaram a apresentar o número de candidatos superior que o número de vagas (SANTOS, 1988), desta forma, “[...] anualmente aumentava o número de excedentes, num contexto político em que as reformas de base foram pautadas por uma ótica de desenvolvimento nacional, pelo qual se orientava o presidente João Goulart” (MENDES, 2011, p. 24).

No período militar, havia a necessidade de formação de profissões “estratégicas” para o governo, que apesar de ampliar o acesso ao ensino superior manteve o controle ideológico, resguardando os interesses da elite.

Com a unificação dos vestibulares, houve uma mudança na prova que passou de eliminatória para classificatória, eliminando o excesso de candidatos por vagas e colocando em jogo a questão do “mérito”.

De acordo com Ristoff (2008, p. 41-42) após o ano de 1996 (implantação da Lei de Diretrizes e Bases atual) a educação superior no Brasil foi caracterizada por dez processos, são eles:

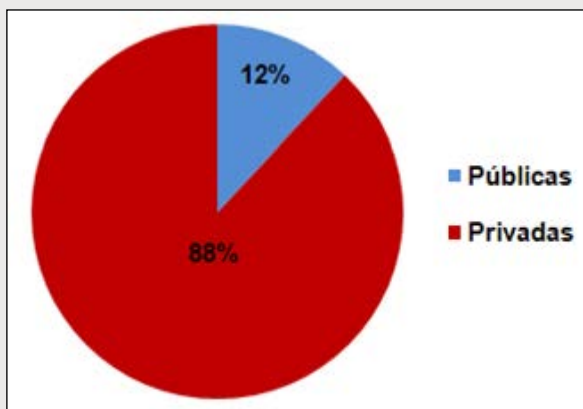
- *expansão*, que não pode ser confundida por democratização, é caracterizada pelo excessivo aumento nos índices de instituição, matrículas e cursos do nível superior;
- *privatização*, que representada pelos expressivos índices de participação das instituições particulares no número de matrículas, alcançando 70% dos matriculados em cursos superiores no ano de 2004;
- *diversificação*, que refere-se à superação do modelo de universidade baseada no tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), está atrelada a banalização do ensino superior, abrindo portas para que pequenas faculdades ofereçam cursos de curta duração voltados exclusivamente para o mercado de trabalho, sem se preocupar com o aprofundamento teórico e as diretrizes de linhas de pesquisas definidas;
- *centralização*, que se refere à normatização dos cursos criados pelas instituições privadas sobre competência da União, além do papel regulador e avaliativo exercido pelo Estado;
- *desequilíbrio regional*, dando continuidade ao cenário histórico, onde, as instituições de ensino superior tendem a serem mais expressivas no sudeste brasileiro, embora este quadro tenha mudado com as novas instituições criadas pelo governo federal, as instituições privadas pouco se atraem pelas outras regiões;
- *ampliação do acesso*, que está ligada ao fato de que historicamente as vagas nas universidades públicas estavam destinadas as classes dominantes e com o forte processo de privatização as vagas de cursos tradicionais

estão sendo ocupadas pela classe trabalhadora que divide seu tempo entre trabalho e estudo;

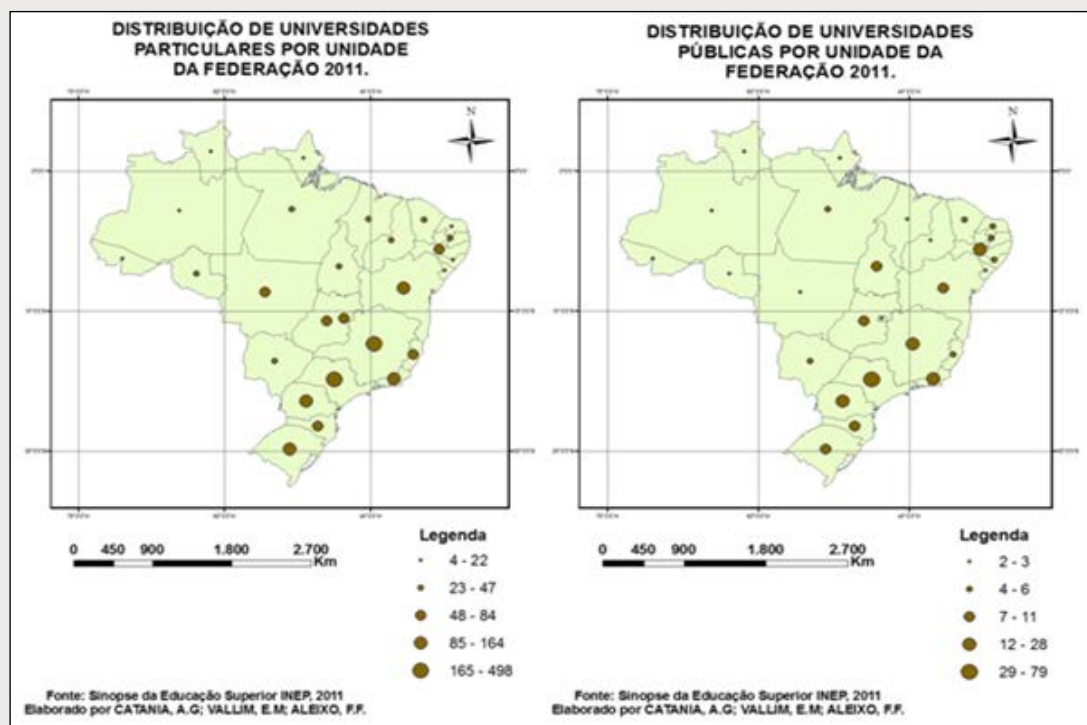
- *desequilíbrio de ofertas*, que está relacionado com o processo de privatização, pois as instituições privadas tendem a oferecer os cursos mais demandados, não estando preocupadas com um projeto nacional de desenvolvimento em diversas áreas;
- *ociosidade de vagas*, que ocorre pelo fato de que das vagas oferecidas no ensino superior pouco mais da metade é preenchida, um exemplo é o ano de 2004 onde apenas 56% das vagas oferecidas foram demandadas;
- *corrida por titulação*, que segundo o INEP (2005), os docentes das instituições públicas tem se qualificado em nível de doutorado mais rápido que os das instituições privadas; e
- *incremento na taxa de escolarização superior*, que se refere à incorporação de pessoas acima de 24 anos no ensino superior, embora muito abaixo do que se espera esta incrementarão esta caminhando.

Neste sentido “[...] a educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens da classe trabalhadora” (RISTOFF, 2008 p. 41). Este autor ainda aponta que para o país aproveitar o potencial de milhares de pessoas que estão sendo excluídas do ensino superior, o Estado tem que avançar mais em suas ações e programas, pois o capital privado está se mostrando impotente e longe de garantir um projeto de desenvolvimento para o Brasil, pelo contrário, está afirmando e aprofundando cada vez mais as desigualdades de classe, entre cursos e entre as regiões, desta forma estas pessoas estão privadas de participar e contribuir para a melhoria da qualidade de vida do país.

Dado o exposto acima, há de se destacar que o predomínio das universidades privadas em detrimento das universidades públicas é um fator relevante que acaba por excluir boa parte das camadas menos favorecidas economicamente da sociedade. Os dados da distribuição das universidades estão dispostos no Gráfico 1 e no Mapa 1.

Gráfico 1 Distribuição das Universidades no Brasil por segmento no ano de 2011 (%).

Fonte: INEP (2011). Adaptado por VALLIM, 2014.

Mapa 1 Distribuição das instituições de Ensino Superior particulares e públicas por unidade da federação no ano de 2011.

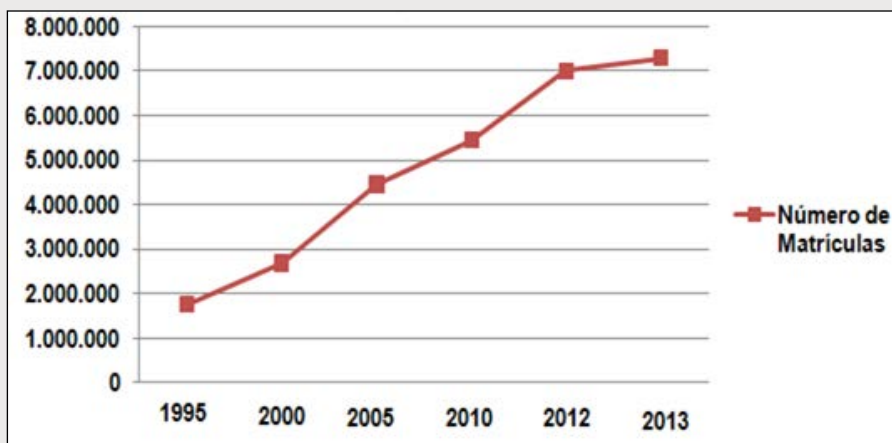
Fonte: Sinopse da Educação Superior (INEP, 2011).

Observa-se nos mapas acima a grande concentração de Instituições Privadas no Brasil, que tem se ampliado a partir dos anos de 1990. De acordo com o censo

do ensino superior realizado no ano de 2011 nota-se que no Brasil existem 2.365 universidades, sendo que deste montante 2.081 são instituições privadas e apenas 284 são universidades públicas (federais, estaduais e municipais). Ao que se refere ao estado de São Paulo, o número de Instituições é de 577, sendo que deste montante, 79 são públicas (14%), sendo 53 estaduais, 5 federais e 21 municipais e 498 são Instituições Privadas de Ensino (86%).

Já no que diz respeito ao número de matrículas no ensino superior, de acordo com o Censo da Educação Superior realizado no ano de 2013, o Brasil passou a ter 7,3 milhões de estudantes ingressos no curso superior, registrando um aumento de 3,8% em relação ao ano de 2012 (ver Gráfico 2).

Gráfico 2 Evolução no número de matrículas no Ensino Superior no período entre 1995-2013.



Fonte: INEP (2011). Adaptado por VALLIM, 2014.

Todavia, observa-se que muito embora as matrículas tenham se expandido nos últimos anos, oriundas de programas governamentais como ENEM, ProUni, SISU e FIES, ainda sim, muitas pessoas não conseguem acesso a estes programas, devido a falta de informação e/ou divulgação dos mesmos.

O resultado do último censo demonstra um aumento no número de matrículas, mas quando esse número é comparado com a população absoluta no Brasil, nota-se que o número de pessoas que possuem curso superior ou que está matriculada no curso superior é de apenas 4% de sua população absoluta, o que denota a importância das políticas de inclusão social, sua divulgação nas escolas e meios de comunicação e até mesmo expansão destes programas.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

A aplicação do Projeto “Grupo de Estudos em geografia: experiência na escola Josepha Cubas da Silva”, é de grande importância para contribuir com ações que revertam o problema de acesso ao ensino superior em nosso país, mesmo que os resultados sejam em escala local.

Em pesquisa preliminar com a comunidade escolar constatou-se, por meio de entrevista com a coordenação pedagógica que, o acesso ao ensino superior é restrito a uma minoria, haja visto, a falta de informação sobre o acesso, a evasão escolar, ensino básico defasado, além da desmotivação dos alunos.

Diante deste cenário, as atividades propostas no projeto foram realizadas com 30 alunos do 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 17 anos e estavam pautadas em torno da conscientização sobre a importância de realizar o vestibular e ingressar no curso superior. Sendo assim, desenvolvemos um cronograma de atividades com os alunos e reunião com a professora de Geografia da escola para elaborar atividades complementares sobre o conteúdo das aulas, além de participação em reuniões pedagógicas e Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Cabe aqui desatacar que inicialmente as atividades eram realizadas no período noturno, mas diante da impossibilidade de muitos alunos participarem, as atividades foram remanejadas para o período da manhã durante as aulas de Geografia, de modo que todos pudessem participar. Há de se ressaltar ainda que devido as aulas serem realizadas nas sextas-feiras, havia uma grande rotatividade de alunos em sala, de modo que muitas vezes a realização de algumas atividades em sala ficavam comprometidas.

As atividades eram realizadas em sala de aula, com auxílio da lousa e a disponibilização de um computador e aparelho projetor para a apresentação de *slides*.

No nosso primeiro encontro, reunimos a sala em círculo, fizemos uma breve apresentação e questionamos os alunos sobre a importância de cursar uma universidade. Neste momento, muitos estudantes indagaram que de fato gostariam de fazer um curso superior, todavia o vestibular se tornava uma barreira intransponível e o ensino privado muito embora não fosse alternativa economicamente viável, se tornava a opção escolhida pelos discentes.

Como alternativa para mudar este panorama, reunimos alunos calouros e egressos do ensino público para realizar uma explanação e troca de experiência

com os estudantes. Em outro momento apresentamos vídeos com depoimentos de alunos de escola pública que ingressaram em Universidades Públicas, relatando suas dificuldades e expectativas.

Este encontro se mostrou muito produtivo, pois os alunos participaram da palestra, levantando questionamentos sobre como funciona o vestibular, condições de acesso e permanência, alimentação dentre outros.

Em uma das atividades realizadas na escola, foi apresentado o vídeo – documentário “Pro dia Nascer Feliz”, onde foi ilustrado a realidade do ensino público em diversas regiões do país, mostrando a diversidade cultural e dificuldades encontradas no processo de ensino – aprendizagem.

Nos encontros subsequentes as atividades estavam pautadas em torno de debater os programas de inclusão social, como o ENEM, ProUni, FIES e SISU.

A palestra sobre os programas governamentais de acesso ao ensino superior foi realizada através de uma aula expositiva na sala de vídeo, com apresentação de *slides*. Nesta atividade, foi dado ênfase no regulamento do ENEM, ProUni, FIES, SISU, bem como as condições de acesso, calendário e documentação exigida, de modo a esclarecer possíveis dúvidas. A apresentação foi fornecida para os alunos.

Neste momento notou-se que muitos alunos desconheciam estes programas, sendo que 94% dos alunos que participavam das atividades nunca haviam prestado o ENEM. Dentro desta perspectiva reservou-se um espaço para socialização e esclarecimento das dúvidas, além da disponibilização da apresentação para os alunos na *internet*, de modo que houvesse uma interação com os bolsistas.

Outra atividade a ser destacada refere-se a leitura de textos e debates em grupo sobre conteúdos da atualidade como copa do mundo, ditadura militar, eleições e crise no abastecimento de água no estado de São Paulo (Mosaico 1 e Foto 1). Nestas atividades, foi reservado um período para leitura dos textos e para debates sobre as posições defendidas pelos alunos. Para os temas geradores destes debates foi pedido dissertações que foram entregues para a professora de Língua Portuguesa que realizou a avaliação dos textos. O debate sobre a copa do mundo, em especial, gerou também um vídeo – documentário gravado pelos estudantes denominado: O que penso da copa do mundo no meu país.

Mosaico 1 Atividade de leitura de texto em grupo.

Foto: VALLIM, 2014.

Foto 1 Elaboração de vídeo sobre a Copa do Mundo 2014.

Foto: VALLIM, 2014.

Foi realizada também pelos bolsistas a entrega dos guias de profissões e carreiras da Unesp, o preenchimento do formulário de isenção da taxa e auxílio na inscrição do vestibular, bem como a aplicação de simulados quinzenais com questões preparatórias para o ENEM e as provas dos vestibulares da Fundação Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp) e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest).

Um ponto importante no que diz respeito a realização das atividades, foi a aplicação de um questionário (Apêndice) envolvendo 32 alunos dos períodos da manhã e do noturno para se traçar um perfil sobre seus costumes e anseios no que diz respeito ao ensino superior e a carreira profissional.

A realização do questionário foi uma etapa significativa para dar segmento às atividades. Neste momento foi detectado as dificuldades dos alunos em relação aos conteúdos de Geografia, já que muitos alunos não haviam relatado as dificuldades em conversas preliminares. Dentre os principais conteúdos que os alunos apresentaram dúvidas, destacam-se os temas de Cartografia e Escalas, Globalização e Indicadores sociais.

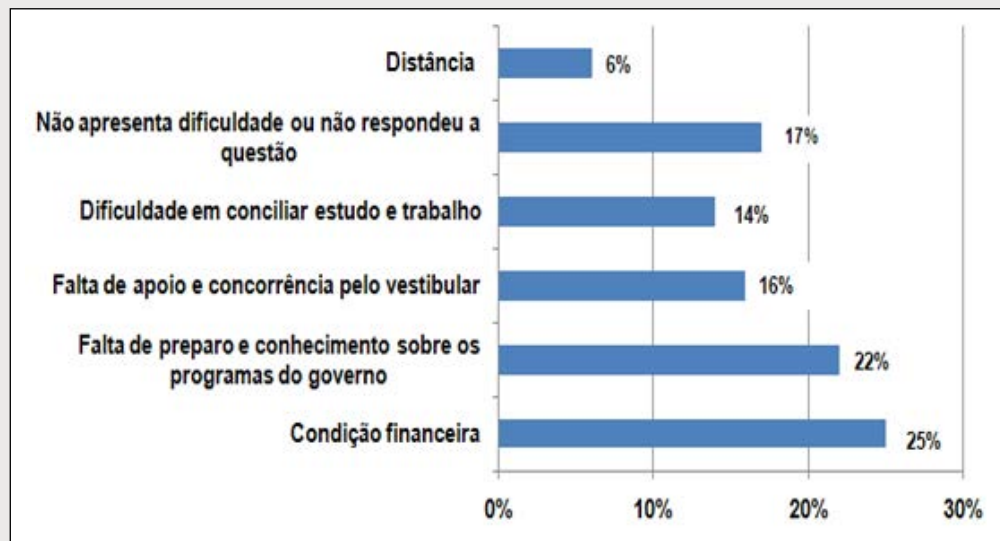
Outro ponto analisado a partir dos dados do questionário diz respeito à dificuldade em relação à aprendizagem na sala de aula, onde 34% dos alunos relataram que não conseguem concentrar-se nas atividades por conta do comportamento dos colegas em sala de aula.

No que diz respeito à dificuldade relatada para ingressar ao curso superior, 25% dos alunos alegaram que a condição financeira cria uma barreira que dificulta o seu acesso, 22% alegaram a falta de preparo e conhecimento sobre os programas governamentais como fator primordial para a desmotivação e a falta de procura pelo vestibular, 16% alegaram a falta de apoio e a grande concorrência sobre o vestibular, 14% alegaram que seria difícil conciliar o trabalho e estudo, ao passo que muitos alunos trabalham para complementar a renda familiar, 6% alegaram que a distância entre a universidade, muitas vezes localizada em outros municípios torna-se uma barreira para o acesso e por fim 17% alegaram não ter nenhuma dificuldade ou não responderam a questão, conforme apresentamos no Gráfico 3.

Tais problemáticas evidenciam a necessidade de se criar um espaço na escola para diálogo com os alunos sobre o ensino superior, ao passo que muitas vezes o professor diante da carga horária excessiva e falta de estrutura não consegue manter um diálogo contínuo com os alunos sobre estes temas. Ademais, a parceria com a Universidade se torna um ponto fundamental para o auxílio nas atividades, realização de palestras com os alunos referentes aos temas da Geografia, além proposta de realizar junto aos alunos uma visita no câmpus da Unesp de Ourinhos, a fim de aguçar os estudantes a realizarem o vestibular e fazer um curso superior, é de fundamental importância, haja visto, que escola apresenta bai-

xos índices de alunos egressos que tiveram acesso ao ensino superior nos últimos anos.

Gráfico 3 Principais dificuldades apresentadas pelos alunos para ingressar no curso superior.



Fonte: VALLIM, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto possibilitou concluir que o acesso ao ensino superior pelos alunos da escola envolvida ainda é um desafio para a comunidade escolar, fato que se alinha ao processo de exclusão da maioria da população brasileira, conforme explicitado pelos dados estatísticos apresentados. Neles, nota-se a grande concentração do ensino superior no setor privado, sendo que no total de universidades existentes no país 88% são particulares e apenas 12% são públicas.

Desta forma, não podemos deixar de destacar a necessidade de ampliação de vagas nas universidades públicas que de fato contribuam para a solução deste problema social. Ampliação que deve ser consciente e acompanhada por um processo de investimentos na educação básica, de modo a assegurar aos alunos aprendizagem de qualidade para garantia da continuidade dos estudos em nível superior, somada a necessidade de formação de professores compatível com as urgências da sociedade, e, sem sombra de dúvidas condições apropriadas de trabalho, autonomia didática, currículo e metodologias de ensino que estimulem o interesse dos discentes e docentes.

Por fim, procuramos, na medida do possível, conscientizar os alunos do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Josepha Cubas da Silva, sobre a importância de cursar o ensino superior, buscando contribuir para a formação integral que leve a autonomia, propiciada pelo contato com a universidade e programas de inclusão social. Estes devem ser complementados com programas de bolsas de permanência estudantil, de modo a assegurar a estes alunos condições adequadas para realizar e concluir um curso de nível superior.

Sabemos que a luta é difícil, mas buscamos superar os obstáculos no cotidiano da escola, dos alunos, e, por eles, continuaremos nossa jornada no Núcleo de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. F.; SALES, A. P.; COSTA, A. D. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. *Revista Pensamento contemporâneo em administração*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística do Ensino Superior 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MENDES, T. M. *Inclusão ou emancipação?* Um estudo do cursinho popular Chico Mendes/ Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RISTOFF, D. Educação superior no Brasil – 10 anos pós LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de.; MOROSINI, M. (Org.). *Educação superior no Brasil 10 anos Pós LDB*. Brasília: UNB, 2008. p. 39-50.

SANTOS, W. *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo: Ática, 1988.

SAVIANI D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, S. D.; LIMA, K. E. C. Inclusão social e acesso às Universidades Públicas: o programa Professores do Terceiro Milênio. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 29, p. 67-86, jan./jun. 2004.

VALLIM, E. M. Relatório parcial do projeto “Grupo de estudos em Geografia: experiência na Escola Estadual Josepha Cubas da Silva – Ourinhos/SP”. Universidade Estadual paulista, 2014.

Site consultado

GOOGLE EARTH. 2014. Disponível em: <<http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>>. Acesso em: 30 set. 2014.

APÊNDICE
MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS
DA E. E. JOSEPHA CUBAS DA SILVA

Questionário

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Você sempre estudou em escola pública?

Sim () Não ()

Caso a resposta acima seja sim, responda: Você sempre estudou na EE. Josepha Cubas?

Sim () Não ()

Caso a resposta seja não, Indique o nome da escola que você estudou: _____

Você Pretende Cursar uma Universidade?

Sim () Não ()

Caso você pretenda Cursar uma Universidade. Vá prestar vestibular para faculdade Pública ou Privada?

Pública () Privada () Pública e Privada ()

Você irá prestar vestibular para qual área do conhecimento?

Exatas () Humanas () Biológica ()

Qual matéria(s) você mais se identifica? _____

Para qual curso você pretender prestar vestibular? [Indique o nome do(s) curso (s) abaixo:]

O que te motivou a escolher este curso?

Salário () Realização Pessoal ()

Famíliares () Outros () _____

Algum membro da sua família possui curso superior?

Sim () Não ()

Qual é o grau de escolaridade da sua família? (Ensino Fundamental, Médio, Superior)

Quais das Instituições abaixo você pretende prestar vestibular?

UNESP ()	USP ()	UNICAMP ()	UFSCAR ()
UNFESP ()	FATEC ()	UENP ()	UEL ()
UEM ()	UEPG ()	UFPR ()	UFTPR ()
Estácio ()	FIO ()	UNIMAR ()	USC ()

Outras: _____

Você já prestou o ENEM?

Sim () Não ()

Você conhece os programas do Governo Federal, tais como SISU, Prouni e FIES?

Sim () Não ()

O que você costuma fazer nas horas vagas?

Assistir TV () Jogar Video Game () Ouvir Música ()

Dormir () Praticar Esportes () Estudar ()

Outros: _____

Costuma Ler Livros:

Sim () Não ()

Se sim, Quais gêneros você costuma ler?

Romance () Aventura () Ficção científica ()

Suspense () Contos () HQ ()

Auto Ajuda () Policial () Biografia ()

Outros: _____

Você tem computador em casa?

Sim () Não ()

Caso tenha computador em casa, você tem internet?

Sim () Não ()

Quanto tempo você costuma ficar na internet diariamente?

Até 30 minutos () 2 horas ()

1 hora () 4 horas ou mais ()

Indique no espaço abaixo qual a maior dificuldade sua em relação aos conteúdos de geografia:

Indique no espaço abaixo qual a maior dificuldade sua em relação a aprendizagem dentro da sala de aula:

Você mora com quantas pessoas em casa? _____

Você tem irmãos?

Não () Sim () Quantos? _____

Qual é a idade dos seus irmãos _____

Eles estudam em escola Pública?

Não () Sim () Qual escola? _____

A casa que você mora é própria ou alugada?

Própria () Alugada () Outro () _____

Você trabalha?

Não () Sim () Onde? _____

Caso você trabalhe, qual é o horário que você trabalha: _____

Além de você, quantas pessoas trabalham na sua casa? _____

Você faz algum curso técnico ou cursinho pré-vestibular?

Sim () Qual: _____

Não ()

Na sua opinião qual é a maior dificuldade para fazer um curso superior?

Você estudaria em outra cidade?

Sim () Não ()

6

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA, GÊNERO NAS PRÁTICAS CORPORAIS: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Suraya Cristina Darido

Amanda Gabriele Milani

Fernanda Moretto Impolceto

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: As questões de gênero presentes na sociedade inevitavelmente são refletidas nas aulas de Educação Física na escola. Discutir com os alunos sobre essas questões, é um exercício importante para a construção de relações similares entre homens e mulheres nos elementos da cultura corporal. Deste modo, esse capítulo tem como objetivo analisar o projeto “Educação Física na escola, gênero nas práticas corporais: possibilidades de intervenção a partir do currículo do Estado de São Paulo”, desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF), com alunos do Ensino Médio de uma escola pública Estadual. Participaram do projeto 22 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a professora de Educação Física responsável pela turma, 20 alunos de graduação e 7 alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), além das duas coordenadoras do LETPEF. A temática do gênero se mostrou bastante produtiva para ser desenvolvida em um projeto, oportunizando diálogo e reflexão entre futuros professores e os alunos do ensino básico que participaram do projeto.

Palavras-chave: Educação física escolar; gênero; currículo do Estado de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A análise dos indicadores de desigualdade de gênero aponta que no Brasil ainda não há uma equidade entre homens e mulheres nos diferentes âmbitos da sociedade (ALVES; CALVENAGHI, 2013). Porém, é um equívoco pensar que as mulheres pouco avançaram ou são inferiores aos homens em todos os setores sociais.

A complexidade das relações estabelecidas entre homens e mulheres está relacionada também ao conceito de gênero. A busca pela construção de uma sociedade mais justa e democrática, inevitavelmente esbarra nas questões de gênero,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

sendo os indicadores de desigualdades de gênero um índice importante para avaliar o desenvolvimento de um país.

Considera-se gênero como uma construção histórica, social e cultural, referente às diferenciações existentes entre as possibilidades de vivenciar a feminilidade e a masculinidade, pautadas em uma relação de poder. Essa relação de poder pode ser estabelecida e exercida de diversas maneiras, de modo implícito ou explícito.

As relações de gênero se modificam de acordo com características de raça, classe social, cultura, sexualidade etc. (SOCOTT, 1995; LOURO, 1998; MEYER, 2007). Em outras palavras, as relações estabelecidas entre homens e mulheres são diferentes de uma sociedade para outra, além disso, numa mesma sociedade essas relações também serão diferenciadas de acordo com a classe social ou etnia, por exemplo.

Pauta-se para elaboração desse estudo em pesquisas que consideram o conceito de gênero como uma construção social, cultural e histórica, afastando-se das perspectivas que consideram os fatores biológicos como critério para justificar as diferenças entre homens e mulheres.

As mulheres no século XX lutaram e conquistaram direitos que foram fundamentais para o seu processo de emancipação (LOURO, 2014). Isso se reflete, por exemplo, na reversão de alguns indicadores de desigualdade de gênero como na educação.

No ano de 2010 ocorreu uma aproximação das taxas de analfabetismo entre homens e mulheres com a faixa etária de 15 anos ou mais, sendo 3,6% para eles e 1,9% para elas, demonstrando um aumento da escolaridade das mulheres de acordo com IBGE (2014).

Quando comparado ao índice das pessoas com 60 anos ou mais, verifica-se uma maior diferença entre os sexos, sendo que os homens (24,9%) possuem maior nível de escolaridade do que as mulheres (27,4%).

No quesito educação ocorreu uma desigualdade reversa, isso quer dizer que as mulheres não só alcançaram os homens em relação aos níveis de escolaridade, como também os superaram (BELTRÃO; ALVES, 2009; ALVES; CALVENAGHI, 2013). Essa é uma grande conquista para as mulheres, entretanto para se buscar relações de gênero semelhantes homens e mulheres precisam ter o mesmo acesso e direito a educação de qualidade.

Nos outros indicadores, como por exemplo, trabalho, uso do tempo e espaços de poder os homens apresentam vantagem em relação as mulheres (ALVES; CALVENAGHI, 2013). Elas apresentaram um crescimento maior em relação a eles quanto População Economicamente Ativa (PEA). Isso demonstra uma tendência de convergência dos sexos nesse quesito.

Todavia, Alves e Calvenaghi (2013, p. 93) ressaltam que “evidentemente, que o aumento da participação feminina no mercado de trabalho não eliminou os problemas de segregação ocupacional e discriminação salarial, embora tenham sido abrandados”. Deste modo, as mulheres enfrentam dificuldades para se inserirem em determinadas profissões, e em alguns casos ganham menos que os homens para desempenhar as mesmas funções.

Nos espaços de poder, o Brasil “deu um passo” importante nas questões de gênero ao eleger uma mulher para a presidência da república. Ainda assim, o país ocupa o 140º lugar no ranking mundial da participação de mulheres na política – IPU/2010 (ALVES; CALVENAGHI, 2013), ou seja, a participação das mulheres na Câmara Federal dos Deputados está entre a mais baixa do mundo.

A fim de reverter esse cenário, se faz necessária a criação de mecanismos que assegurem uma paridade de gênero nos espaços de poder, para proporcionar a inserção das mulheres nesse meio, oportunizando uma maior democracia na tomada de decisões na condução do país.

A diferenciação entre os sexos está imbricada na sociedade contemporânea, na qual os resquícios do modelo do patriarcado ainda se fazem presentes. A sociedade patriarcal é marcada pela dominação masculina sobre a família, no trabalho e em outros setores da sociedade (PEREIRA; ROMERO, 2004).

Desde a infância as crianças aprendem qual é o papel que devem assumir sob a expectativa gênero, ou seja, as funções desempenhadas por homens e por mulheres na sociedade, caracterizando-se no papel sexual ou de gênero.

O papel sexual desempenhado pelo indivíduo é reforçado ou punido por diferentes instituições, principalmente a família, para que assim se adeque ao comportamento que é esperado de seu sexo (ROMERO, 1994).

Grossi (1998) compreende os papéis de gênero como uma representação de tudo aquilo que está associado com o sexo biológico do homem e da mulher, caracterizando-os respectivamente como macho e fêmea em determinada cultura, diferindo-os de uma cultura para outra. Ou seja, é a representação do que se espera de um homem e de uma mulher em cada cultura.

Nogueira e Saavedra (2007) definem os papéis de gênero como as expectativas partilhadas sobre o que se espera das qualidades e comportamentos apropriados para os homens e para as mulheres. Com isso, cada sexo desenvolve diferentes competências, o que influencia diretamente no modo como eles atuam na sociedade. De acordo com as autoras, o comportamento tipificado dos gêneros parece ser a justificativa para divisão do trabalho entre os sexos.

A educação da mulher sempre foi mais restrita que a do homem, destinada à esfera privada, da residência. Enquanto ele é estimulado desde criança a atuar nos espaços públicos. Os trabalhos domésticos referem-se ao âmbito do privado e por isso são tidas como de responsabilidade feminina (GOELLNER, 2007; VIEIRA, 2005; REIS, 2008; ROMERO, 2010).

Percebe-se, sobretudo na sociedade da informação, a presença de uma heterogeneidade de mulheres que transitam nas diferentes maneiras de vivenciarem a feminilidade, desde a mulher criada nos ideais tradicionais, até a mulher feminista que luta por maior liberdade de atuação nos diferentes espaços da sociedade.

A pesquisa intitulada “Por ser menina no Brasil, crescendo entre direitos e violência”, analisou sob o contexto de direitos, violências, barreiras, sonhos e superações, meninas de 6 a 14 anos de 21 municípios, espalhados por cinco regiões do país. Nas quais correspondem aos seguintes Estados e capitais: Pará, Maranhão, São Paulo, Mato Grosso e Rio Grande do Sul. Os dados foram coletados no ano de 2013.

Os resultados reforçam que em relação ao domínio privado, as mulheres continuam sendo as principais responsáveis por esses cuidados, como já foi apontado por Vieira (2005), Goellner (2007) e Romero, (2010). Por exemplo, as mães foram mencionadas por 76% das meninas entrevistadas como a responsável por cuidar delas no dia a dia.

A educação das meninas, sobretudo no século passado, era voltada desde cedo, para ensiná-las a serem donas de casa, sendo presenteadas com utensílios domésticos como, panelinhas e ferrinho de passar roupa.

A brincadeira de infância passa a ser tarefa diária a medida que a idade aumenta, pois 81,4% das meninas afirmaram arrumar a casa, enquanto apenas 11,6% dos irmãos desempenham a mesma atividade. 41% das meninas disseram cozinhar, sendo que 11,4% dos irmãos cozinham, a louça é lavada por 76,8% das meninas e por 12,5% dos irmãos (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2013).

A limpeza da casa foi citada por 65,6% delas e por 11,4% dos irmãos. O cuidado com as roupas apresentou um percentual um pouco menor, lavar roupa e passar foram respectivamente apontadas como tarefa realizada por 28,8% e 21,8% das meninas e 6,4% e 6,2%, respectivamente pelos irmãos. O cuidado dos irmãos correspondeu a 34,6% das meninas e 10% dos meninos (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2013).

Verifica-se, por meio da análise dos resultados que no século XXI as mulheres ainda são as principais responsáveis pelos cuidados dos filhos e afazeres domésticos, mesmo quando elas trabalham fora de casa, fenômeno caracterizado como um indicativo da dupla ou tripla jornada das mulheres (PLAN INTERNACIONAL BRASIL, 2013).

Outra forma de diferenciar os papéis de gênero é por meio das brincadeiras e práticas corporais. Por exemplo, brincadeiras como jogar bola, ou brincar com carrinho são no imaginário social consensualmente voltadas para os meninos. Já brincar de bonecas e de casinha são brincadeiras de meninas. Contudo, as participantes do estudo realizado pela Plan Internacional Brasil (2013), não concordam com essa ideia.

Os resultados obtidos na pesquisa, na categoria de análise sobre “Brincar: tempo, gênero e brincadeiras”, indicam que 65, 5% das meninas discordam da opinião de que meninos só devem brincar com carrinho e meninas com bonecas.

Um dado que merece destaque refere-se ao fato que 82,7% das meninas consideraram que “tanto meninos quanto meninas podem escolher qualquer brincadeira ou atividade esportiva”. Desse modo, as meninas entrevistadas se mostraram favoráveis a uma maior igualdade de gênero nas brincadeiras e nas práticas corporais.

Verifica-se por meio dos dados apresentados um déficit na sociedade brasileira no tocante à questões de gênero, em diferentes segmentos. O que aponta para a necessidade de medidas sistematizadas, como ações afirmativas e políticas que visam à promoção de maior equidade nessas relações. Outra possibilidade é refletir e discutir sobre gênero nos diversos espaços, dentre eles, na escola. Refletir sobre essas questões, contrapondo as diferentes opiniões são atitudes importantes para o avanço desse debate.

Contraditoriamente, a escola, muitas vezes, acaba reforçando os padrões de gênero, desigualdade e discriminação entre homens e mulheres. Acredita-se que

a escola de modo geral e, a Educação Física em particular, podem propiciar oportunidades de conflitar e discutir a relevância desses padrões (ROMERO, 1995; UBEHAUM, 2010).

Diante do exposto, com a finalidade de contribuir com a discussão sobre gênero, especificamente relacionado às práticas corporais, o Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF), desenvolveu um projeto sobre essa temática, que foi implementado em uma escola Estadual, com o intuito de auxiliar uma professora de Educação Física no trabalho com práticas coeducativas.

O grupo de estudos do LETPEF tem como objetivo proporcionar aos alunos de graduação em Educação Física e pós-graduação, oportunidade para estudarem, refletirem, pesquisarem e dialogarem a respeito da Educação Física na escola, possibilitando maior contato dos futuros professores com essa realidade. Embora seja um grupo voltado para Educação Física escolar, são acolhidos tanto alunos do curso de Licenciatura como de Bacharelado em Educação Física.

O projeto foi intitulado de “Educação Física na escola, gênero nas práticas corporais: possibilidades de intervenção a partir do currículo do Estado de São Paulo”, e teve como objetivo: discutir, investigar e implementar propostas de aulas de Educação Física escolar, que associavam temas relacionados às questões de gênero à determinados conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo iniciou em 2007, por meio do programa São Paulo faz a escola, o processo de unificação curricular, que efetivou a implantação de um currículo único em todas as 5,3 mil unidades escolares do Estado, para todos os componentes curriculares.

Em 2008 os professores receberam a proposta curricular que era composta pelos cadernos do professor e cadernos do aluno. Em 2010 a proposta curricular, tornou-se currículo oficial. Deste modo, passou a ser obrigatório para todas as escolas que estão sob a responsabilidade do Estado de São Paulo.

A inserção desse currículo gerou grande repercussão no interior da área, sendo que a política de implantação do mesmo foi muito criticada. Todavia, considera-se que suas principais contribuições foram: apresentar uma proposta de sistematização dos conteúdos; e valorizar a fundamentação teórica e conceitual para o desenvolvimento dos conteúdos, não se limitando apenas à parte procedimental ou prática.

A disponibilização de um material didático, que corresponde ao caderno do professor e caderno do aluno, também é um avanço a ser considerado. Fato pouco comum para a disciplina de Educação Física.

Outro aspecto positivo que pode ser destacado, é que a partir do Ensino Médio os conteúdos passaram a ser tratados por meio de eixos temáticos, que são: Corpo, Saúde e Beleza; Contemporaneidade; Mídias; Lazer e Trabalho. Essa relação possibilita uma maior discussão sobre os elementos da cultura corporal com os valores presentes na sociedade contemporânea, buscando dar maior significado para a aprendizagem do aluno (VENÂNCIO; BETTI, 2011, p. 2314).

A análise do currículo a partir de uma perspectiva de gênero, aponta que em poucos momentos e em conteúdos bem específicos pode ser percebida a presença dessa temática. Por exemplo, no Ensino Fundamental ela aparece nos conteúdos de atividades rítmicas no 6º ano (cultura rítmica nacional) e atletismo, luta e atividades rítmicas no 7º ano (atletismo: lançamentos e arremessos; luta: Caratê; e atividade rítmica de outros países: zouk). Já no Ensino Médio essa perspectiva aparece apenas no 2º e 3º anos e estão presentes nos eixos temáticos da Contemporaneidade e Lazer e Trabalho.

No Ensino Médio a discussão de gênero nas práticas corporais se mostra um pouco mais aprofundada do que no Ensino Fundamental. Com os alunos do 2º ano (no volume 1) é sugerido no caderno do professor, que se faça uma análise de como as mídias (jornais, revistas, TV, outdoors, internet) retratam o corpo masculino e feminino, destacando o padrão de beleza presente nessas matérias relacionadas às ginásticas de academia. Há também um roteiro de discussão sobre como analisar os dados obtidos, sendo destacado, por exemplo, quais são os tipos de ginásticas mais vinculadas a cada sexo, quais as capacidades envolvidas, qual o tempo proposto para alcançar os objetivos, quais as características físicas das pessoas que frequentam as academias etc.

Ainda no 2º ano (no volume 2) a situação de aprendizagem 6 refere-se as questões de gênero e sexo presente no esporte e na ginástica. Porém, apenas são apresentados exemplos relacionados ao conteúdo esportivo tênis. Basicamente, as atividades propostas referem-se às vivências dos movimentos realizados no tênis, em duplas com o mesmo sexo, em um primeiro momento. Depois com duplas do sexo masculino e feminino, sendo que as duplas formadas devem apresentar características físicas contrastantes, por exemplo, uma menina alta, com

um aluno baixo. Após as vivências os alunos devem discutir as facilidades e dificuldades verificadas em cada etapa, e também relatar as estratégias utilizadas para superar as dificuldades.

Sugere-se também que se discuta um pouco da história do tênis, que por ser uma modalidade considerada elitista, era um meio para os jovens se relacionarem entre os membros da mesma classe social.

No 3º ano o tema 3, referente a contemporaneidade, novamente é realizada a discussão dos papéis desempenhados por cada sexo na dança de salão, para que os alunos percebam os limites e possibilidades de realização de uma atividade rítmica entre meninos e meninas.

Em outra atividade, solicita-se que as meninas realizem uma prática considerada masculina e o mesmo para os meninos. A finalidade dessa atividade é gerar uma discussão entre os alunos sobre as dificuldades, preconceitos e possibilidades de realização de atividades em conjunto entre meninos e meninas, respeitando as diferenças. A última atividade sugerida é a análise de vídeos relacionados à cultura corporal de movimento e às questões de gênero.

Assim, considera-se que o currículo do Estado de São Paulo trata das questões de gênero de forma pontual, com ênfase em conteúdos específicos, sobretudo nas atividades rítmicas. Embora se reconheça o avanço do currículo ao trazer essa discussão para as aulas de Educação Física, verifica-se ao mesmo tempo, a presença de poucos elementos para auxiliar o professor em uma discussão mais aprofundada com os alunos.

O currículo não aborda o gênero como um eixo temático. Entretanto, considera-se que a temática do gênero tem a possibilidade de atravessar todos os conteúdos escolares em uma perspectiva transversal, assim como o eixo temático da Contemporaneidade, exemplo.

Destaca-se que todas as práticas da cultura corporal permitem uma discussão a respeito das questões de gênero e para uma efetiva mudança na atitude dos alunos é necessário que haja uma reflexão sobre essas questões em todos os anos e em todos os conteúdos.

Por isso, os membros do grupo de estudos do LETPEF buscaram inserir a temática gênero no trato de diferentes conteúdos presentes no currículo do Estado de São Paulo, a fim de propor possibilidades pedagógicas para se discutir sobre esse tema nas aulas de Educação Física escolar.

OBJETIVO

O presente capítulo tem como objetivo analisar o projeto “Educação Física na escola, gênero nas práticas corporais: possibilidades de intervenção a partir do currículo do Estado de São Paulo”, desenvolvido pelo grupo de estudos LEPEF, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública Estadual.

MÉTODO

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, com referencial teórico na pesquisa-ação. Triviños (2012) aponta que a pesquisa qualitativa é importante na área da investigação educacional, pois o pesquisador consegue atuar no meio onde ela é realizada e também propor alternativas metodológicas para esse campo. A pesquisa qualitativa preocupa-se com as questões ocultas, que muitas vezes, estão presentes em gestos, ações e expressões.

A pesquisa-ação é compreendida como uma pesquisa social, que se baseia em fatos reais. Dentre suas características encontra-se a resolução de problemas que se fazem presentes na realidade investigada. Outra peculiaridade refere-se a relação de cooperação estabelecida entre o pesquisador e participantes do estudo, para a superação do problema em questão (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Participaram do referido projeto, aproximadamente 22 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, a professora de Educação Física responsável pela turma; 20 alunos de graduação e 7 alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), além das duas coordenadoras do grupo de estudos.

O desenvolvimento do projeto aconteceu por meio de 7 etapas:

Etapa 1: Seleção da escola e escolha do tema;

Etapa 2: Elaboração do projeto e dos planos de aula;

Etapa 3: Implementação dos planos de aula no próprio grupo;

Etapa 4: Grupo Focal com os alunos;

Etapa 5: Implementação dos planos de aula na escola;

Etapa 6: Finalização do projeto com visita à Universidade;

Etapa 7: Avaliação do Projeto.

Etapa 1: Seleção da escola e escolha do tema

Na primeira etapa, o grupo de estudos, decidiu em qual escola o trabalho seria realizado. Optou-se por uma escola estadual de Ensino Médio tempo integral, cuja professora de Educação Física mostrou-se disposta a participar do projeto.

No primeiro contato, a professora destacou dentre os temas de interesse para a elaboração de um projeto a questão de gênero, uma vez que a sociedade brasileira apresenta uma desigualdade nessas relações, que muitas vezes são refletidas na instituição escolar.

Dentre as finalidades da escola, encontra-se a transformação social, com isso a Educação Física, como componente curricular, deve auxiliá-la nesse processo. Sendo assim, a reflexão a respeito das relações de gênero foi escolhida como tema do projeto a ser desenvolvido pelo grupo de estudos do LETPEF.

A professora solicitou ainda a elaboração do projeto por escrito para ser entregue a gestão da escola, para que assim as atividades pudessem ser iniciadas.

Etapa 2: Elaboração do projeto e dos planos de aula

Após o acerto com a escola e a definição do tema, deu-se início a fase de elaboração do projeto, que foi discutido por todos os membros do grupo e redigido por uma das coordenadoras.

O projeto teve como objetivo discutir, investigar e implementar planos de aulas de Educação Física escolar, que relacionavam as questões de gênero à determinados conteúdos propostos pelo currículo do Estado de São Paulo.

Para atender esse objetivo, os membros do grupo foram separados em 4 pequenos grupos para preparar os planos de aula correspondentes aos 4 conteúdos que foram tratados no 3º e 4º bimestres do ano letivo.

Cada grupo era formado por cerca de 5 a 6 membros e conteúdos selecionados foram:

- Esportes: Rugby;
- Conceitos: atividade física, exercício físico e saúde;
- Ginástica: Ginástica aeróbica;
- Lutas: Esgrima.

Etapa 3: Implementação dos planos de aula no próprio grupo

Com a finalização e entrega do projeto para a escola parceira, deu-se início às vivências das aulas elaboradas, pelo próprio grupo. Desse modo, as aulas elaboradas foram implementadas pelo grupo responsável aos demais membros do grupo.

Essa etapa teve como objetivo avaliar a dinâmica da aula, a coerência com a discussão de gênero e a adequação das atividades para a faixa etária, no caso o 1º ano do Ensino Médio.

A ordem de implementação das aulas ocorreu na sequência da proposta dos conteúdos presentes no currículo. Dessa forma, iniciou-se com o conteúdo Rúgby, seguido pelos Conceitos de atividade física, exercício físico e saúde; depois Ginástica aeróbica e por fim Esgrima.

Ao término de todas as vivências, passou-se para a etapa de implementação das aulas na escola. Concomitantemente a essa etapa, uma integrante do grupo de estudos acompanhou os alunos da turma participante durante um mês, a fim de observar a relação de gênero entre eles. Os alunos foram observados durante a entrada na escola, no intervalo, nas aulas de Educação Física, de Língua Portuguesa e Matemática.

Etapa 4: Grupo Focal com os alunos

Antes do início da implementação das aulas, realizou-se um grupo focal com seis alunos, três meninos (A1M; A2M; A3M) e três meninas (A4F; A5F e A6F), com o propósito de verificar como eram as relações de gênero nas aulas de Educação Física desses alunos no Ensino Fundamental e como eles compreendiam essas relações na sociedade contemporânea.

Etapa 5: Implementação dos planos de aula na escola

Para a implementação do projeto na escola, a professora disponibilizou uma aula dupla, com duração de 100 min, para cada um dos conteúdos selecionados. Essa etapa durou aproximadamente 4 meses, pois as aulas foram inseridas mais ou menos, uma a cada mês, de acordo com a programação da professora, até que todos os grupos realizassem suas intervenções.

Depois o desenvolvimento de cada conteúdo, o grupo responsável comentava no grupo de estudos, como havia sido o andamento das aulas, destacando a par-

participação da turma no envolvimento com as atividades práticas e as discussões de gênero.

Etapa 6: Finalização do projeto com visita à Universidade

Para o encerramento e avaliação do projeto, os alunos da escola foram trazidos para a universidade, com o intuito de que pudessem conhecer as instalações da mesma e realizar algumas atividades para a finalização do projeto.

Um ônibus foi disponibilizado pela universidade para transportar os alunos. No final das atividades que apresentavam um caráter avaliativo, houve uma confraternização com café da manhã, financiado pelo próprio LETPEF, para os alunos, a professora e os próprios membros do grupo, incluindo as coordenadoras do projeto.

Etapa 7: Avaliação do projeto

Após o encerramento do projeto, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 10 alunos, no sentido de avaliar o mesmo e verificar o que os alunos recordavam com relação aos conteúdos ministrados e as reflexões sobre as questões de gênero.

Coleta de dados e análise dos resultados

A coleta de dados ocorreu por meio de observação, uma sessão de Grupo Focal (ASCHIDAMINI; SAÚPE, 2004) e entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2012).

A sessão de Grupo Focal (etapa 4) ocorreu com a participação de seis alunos, três meninos (A1M; A2M; A3M) e três meninas (A4F; A5F e A6F), antes do início das intervenções. Os dados foram gravados por meio de um gravador de voz digital recarregável da marca GPXMX425 e transcritos posteriormente. Para a identificação dos alunos utilizou-se as seguintes sílabas A1M ou A4F, por exemplo. A primeira letra (A) corresponde ao aluno, o número (1) foi utilizado para identificação do aluno e a terceira letra a identificação do sexo, sendo (F) para Feminino e (M) para Masculino.

Os alunos do Ensino Médio foram observados durante a etapa 5, por aproximadamente um mês, especificamente na entrada da escola, no intervalo, nas aulas de Educação Física, nas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Todos os dados foram anotados em um diário de campo. A observação também ocorreu durante a etapa 6, na finalização do projeto com a visita à Universidade.

Após o término da implementação das aulas, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os alunos, no sentido de avaliar o projeto. Os dados foram novamente gravados em áudio e transcritos posteriormente. Ressalta-se que, em virtude do encerramento do ano letivo, dos 22 alunos que compunham a turma participante, conseguiu-se contatar apenas 10 alunos participaram da entrevista final, os outros alunos já haviam entrado em recesso escolar.

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1991) e classificados nas seguintes categorias: Meninos e meninas: juntos ou separados?; Os conteúdos da Educação Física e as questões de gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Meninos e meninas: juntos ou separados?

Durante a sessão de Grupo Focal todos os alunos relataram que nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental, apesar das aulas serem mistas, havia separação de meninos e meninas para a realização das atividades. Apenas na escola da aluna A4F as aulas eram previamente separadas por sexo, sendo que os meninos tinham aula com um professor e as meninas com uma professora.

A separação de meninos e meninas se fez presente por um longo período histórico nas aulas de Educação Física. Os papéis de gênero conferiam a homens e mulheres a diferenciação das práticas corporais que cada sexo realizava, por esse motivo as aulas eram separadas (CASTELLANI, 1989; ROMERO, 1994; ALTMANN, 1999; SOUZA; DORNELLES, 2007; GOELLNER, 2010). Verifica-se em algumas escolas, como no caso da escola da aluna A4F, os resquícios dessa concepção ainda nos dias atuais.

Em muitas escolas, mesmo nas aulas de Educação Física mista, também ocorre a separação entre meninos e meninas (DORNELLES, 2007), como apontado pelos alunos A1M; A2M; A3M; A5F e A6F.

Isso porque os meninos consideram que as meninas atrapalham a aula por não saberem jogar e as meninas geralmente tem medo de se machucarem ao jogar com os meninos, assim como aponta o estudo realizado por Romero (2010). Deste modo as aulas de Educação Física em muitas escolas se resumem nos me-

meninos jogando futebol e a exclusão da maioria das meninas que se limitam a assisti-los jogar.

Porém, há exceções, nas quais ocorre participação das meninas nos jogos de futebol, como no depoimento do aluno A3M, que relata que na sua escola algumas meninas eram incluídas, e a relação com os meninos durante o jogo era equilibrada.

Pesquisadora: E essas duas meninas que jogavam, como que era o relacionamento delas com vocês?

A3M: Era normal, porque elas jogavam bem, era que nem um moleque jogando bola. Era de igual para igual, elas sempre jogavam. Quando elas queriam elas iam lá e jogavam.

Contudo, verifica-se na fala do aluno A3M que a exclusão nas aulas de Educação Física não ocorre diretamente em relação ao sexo, mas sim por habilidade, como apontado por Altmann (1999). Assim sendo, as meninas que são consideradas habilidosas são incluídas nas aulas do mesmo modo que os meninos habilidosos.

Durante a observação das aulas da professora colaboradora, notou-se que ela se esforçava para desempenhar um trabalho de coeducação. Em suas aulas meninos e meninas participam juntos e existe cuidado com a questão de inclusão. A aluna A5F relatou que nas aulas dessa professora há uma maior convivência entre os sexos.

Esse ano assim, a gente está mais convivendo junto com os meninos, jogando assim os jogos, que a professora põe, é os dois grupos assim misturados, é legal. (A5F)

O modelo de aulas com a separação entre meninos e meninas é considerado por muitos professores de Educação Física como mais fácil para se trabalhar (ABREU, 1995; ROMERO, 2010; ALTMANN, AYOUB E AMARAL; 2011). Porém, os alunos precisam aprender a lidar com as diferenças entre homens e mulheres, a fim de que ambos tenham uma convivência com mais respeito e compreensão.

Os alunos durante a sessão de Grupo Focal declaram que não enfrentam problema de gênero na sala de aula, que todos apresentam um bom convívio. Essa boa relação foi constatada durante a observação, mas também verificou-se que os alunos se agrupavam na maioria das vezes em turmas formadas pelo mesmo sexo, embora também houvessem grupos mistos.

Esses grupos se mantinham em diferentes momentos, como na entrada da escola, no intervalo e nas aulas nas quais não havia mapas de sala. A justificativa dada pelos alunos é que eles se agrupavam por afinidade e não em relação ao mesmo sexo.

Sobre a ocupação dos espaços, diferentemente do que foi identificado por Altmann (1999), não ficou evidente a demarcação de espaços masculinos e femininos. Os alunos costumavam ficar sempre nos mesmos espaços nos diferentes momentos, como entrada e intervalo.

Os conteúdos da Educação Física e as questões de gênero

A respeito da implementação das aulas, como já foi mencionado, a cada conteúdo estudado uma entre as quatro aulas foi destinada para a inserção da discussão sobre gênero em determinado conteúdo. O quadro a seguir apresenta uma síntese do que foi realizado, em cada conteúdo, com os alunos da escola parceira.

Quadro 1 Resumo dos planos de aulas implementados.

Aulas elaboradas	
Rugby	Objetivo Vivenciar o jogo de Rugby e refletir sobre as desigualdades que as mulheres vivenciam na sociedade.
	Atividades 1 – Tag Rugby – (mesmo objetivo do Rugb, porém para impedir que o jogador que está com a posse de bola faça o ponto, basta tira uma das fitas que está presa em sua cintura). 2 – Tag Rugby – Apenas os meninos podem marcar pontos. 3 – Tag Rugby – Apenas as meninas podem marcar pontos.
	Discussão de gênero – Discutir com os alunos as desigualdades de gênero em relação ao trabalho e aos serviços domésticos. – Comentar sobre preconceito enfrentado pela mulher que joga rugby.

(continua)

Aulas elaboradas	
Conceito de atividade física, exercício físico e saúde	Objetivo Compreensão dos conceitos referentes a atividade física e exercício físico.
	Atividades 1 – Classificação de imagens em atividade física e exercício físico. 2 – Levantamento das atividades físicas e exercícios físicos desempenhados pelos alunos. 3 – Análise dos resultados realizados na atividade anterior. 4 – Circuito de exercício físico com ênfase nos membros superiores (masculinos) e inferiores (femininos).
	Discussão de gênero – Discutir a diferenciação das atividades física e exercícios desempenhados por homens e mulher. – Explicar o conceito de gênero e a diferenciação dos papéis de gênero na sociedade.
Ginástica aeróbica	Objetivo Convergir elementos de contextualização das relações de gênero existentes nas atividades ginásticas de modo geral e na ginástica aeróbica de modo mais específico.
	Atividades 1 – Alongamento. 2 – Construção do conceito de ginástica por meio de imagens. 3 – Vivência dos movimentos aeróbicos. 4 – Apresentação de uma cena- as meninas avaliam os meninos e vice e versa.
	Discussão de gênero Discussão final entre todos os envolvidos nas atividades, enfatizando-se algumas representações entre homens e mulheres nas ações práticas das ginásticas aeróbicas.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Aulas elaboradas	
Esgrima	Objetivo Discutir as questões de gênero presentes nas lutas.
	Atividades 1 – Atividade de “caça” para encontrar as partes e características de cada espada utilizada na esgrima. 2 – Análise de imagens acerca dos equipamentos utilizados nas lutas, sobretudo na esgrima. 3 – Confeção de espada. 4 – Luta entre pessoas do mesmo sexo e pessoas do sexo oposto.
	Discussão de gênero – Discutir sobre o preconceito que as mulheres que lutam enfrentam. – Discutir a diferença de lutar com uma pessoa do mesmo sexo e uma do sexo diferente.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os conteúdos presentes no currículo do Estado de São Paulo se mostraram pertinentes para o trato da temática de gênero com os alunos do Ensino Médio. Durante todas as aulas houve bastante participação e envolvimento dos mesmos.

Por meio do projeto de gênero, os alunos do Ensino Médio tiveram a oportunidade de discutir e refletir que ao longo da história da Educação Física e das práticas corporais, as mulheres foram privadas por lei de muitas práticas corporais (CASTELLANI, 1989), como no caso do rúgby. Dentre as consequências de tal situação, destaca-se a separação das atividades a serem desempenhadas por homens e por mulheres, e o preconceito em relação as pessoas que querem realizar atividades que não são consideradas adequadas para seu sexo.

A fala do aluno A1A, na entrevista final, evidência que o projeto realizado pelos membros do LETPEF, possibilitou que ele refletisse sobre essas questões. O aluno considera que no conteúdo da ginástica a questão de gênero ficou mais evidente:

Foi o da ginástica, porque na minha opinião, ginástica era mais para mulher, e depois todo mundo viu que não tem nada a ver, que homem pode participar desse esporte, dessa atividade e é isso. (A1M)

Os conteúdos mais lembrados pelos alunos foram respectivamente Rúgby e Esgrima, depois Ginástica Aeróbica e por último conceito de atividade física,

exercício físico e saúde. O conteúdo do Rúgby foi o primeiro a ser desenvolvido, e o da Esgrima foi o último. Esses se mostram como conteúdos poucos convencionais, talvez isso tenha despertado maior interesse nos alunos.

Os alunos, demonstraram também compreensão sobre o objetivo do projeto e indicaram como pertinente a discussão de gênero nas aulas de Educação física na escola. Seguem respectivamente as falas dos alunos, A1M; A4F; A7F; A8F; A12F; A14F.

Quando começou o segundo semestre o pessoal da Unesp veio até a escola, para dar conhecimento para gente sobre gênero, as ginásticas e esse negócio aí sobre homens e mulheres as diferenças. Nós aprendemos bastante, foi um projeto bacana um projeto legal. (A1M)

A eu achei muito interessante, para poder mudar a formação na cabeça dos alunos dos adolescentes, porque tem muito disso, isso é de menino isso é de menina. Eu achei interessante para mudar um pouco o conceito que a gente tinha sobre gênero assim. (A4F)

Era sobre...rsrsrs. Ah algumas partes discutia o que era melhor para mulher e para o homem nos esportes. Se mulher podia homem não podia. Essa... como é que fala? Essa separação mesmo. (A7F)

Eu achei mais interessante a parte que eles falam que na sociedade os meninos tem que isso e as meninas aquilo. Eu... percebi que a intenção deles era pra gente parar com isso, que o menino pode fazer atividade doméstica, ballet. E as meninas podem jogar futebol e essas coisas. (A8F)

Sobre a diferença no gênero, na divisão dos meninos e das meninas, que antes era diferente as atividades que meninos e meninas faziam, mas depois as meninas começaram a fazer as atividades que os meninos faziam e os meninos as atividades que as meninas faziam. (A12F)

Eu achei super da hora porque eles tentaram passar para nós que todas as atividades homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas, que não tem diferença em nada eu gostei muito. (A14F)

A discussão de temas sociais e polêmicos é interessante de ser realizada com os alunos do Ensino Médio. O nível de maturidade que eles apresentam, em comparação com os alunos do Ensino Fundamental, propicia um diálogo aberto e mais profundo frente a essas questões.

Ressalta-se que as aulas elaboradas do projeto apresentavam um caráter teórico-prático, não se limitando ao plano das discussões. Considera-se que os conteúdos das aulas de Educação Física devem ser tratados à partir das três dimensões, procedimental, conceitual e atitudinal, assim como aponta Darido (2001).

Quando questionados na entrevista final, sobre o fato de homens não poderem competir nas modalidades de nado sincronizado e ginástica rítmicas, os 10 alunos entrevistados declararam que esse fato é uma injustiça, pois homens e mulheres devem ter os mesmo direitos. Destaca-se algum desses comentários:

Eu mesmo na sétima série eu fiz a de fita, eu apresentação na minha escola na sétima série acho que foi no final do ano. Para mim não tem nada a ver essa história de homem e mulher não pode, cada um tem seu gosto né! Tá errado, na minha opinião tá errado. Talvez porque isso aparentemente é mais para a mulher, usa mais o estilo de uma mulher. Tipo ficar mostrando a perna, levantando a perna, fica nua, não nua mas de roupa justa, acho que por causa disso também e por causa das danças, quem dança mais é mulher, homem dança mais black hipo hop. (A1M)

Ah eu não sabia do nado sincronizado, eu sabia da ginástica rítmica, ah eu acho que dava sim para eles praticarem, mesmo sendo um pouco afeminado por causa da fita e dos aparelhos, e também por causa da maça, e a mulher tem mais flexibilidade, mas o homem treinando também a sua flexibilidade dá certo, eu só sabia da ginástica rítmica o nado sincronizado eu acho que dá perfeitamente também para fazer. Fica mais bonito a menina fazer por que ela é menorzinha, delicadinha. (A4F)

Os dois depoimentos apresentam questões interessantes para serem analisadas, por exemplo, ambos consideraram que os homens devem fazer essas práticas corporais, contudo os alunos reconhecem que elas apresentam características que estão relacionadas a um estereótipo de mulher, que deve ser delicada, flexível, e que gosta de dançar, ou seja, atributos considerados femininos.

Goellner (1999) verificou que nas décadas de 1930 e 1940 o ideal de mulher presente em uma revista da época, era ser bela, maternal e feminina. Conforme os apontamentos dos alunos A1M e A4F, assim como das pesquisas realizadas por Reis (2008), Maia, Navarro e Maia (2011), tais características parecem ser mantidas até os dias atuais.

A respeito de a mulher praticar Artes Marciais Mistas (MMA), 9 dos 10 alunos que participaram da entrevista final, apoiaram a prática das mulheres dessa mo-

dalidade de luta. O aluno A9M afirmou que a mulher tem o direito de praticar, mas que considera isso “meio estranho”. Já o aluno A1M foi irredutível na sua posição, que foi contrária a dos demais alunos. De acordo com A1M:

Minha opinião sempre foi assim, mulher lutando eu acho ridículo, eu acho feio, mesmo que for mulher contra mulher eu acho feio ver mulher apanhando, para mim essa luta não existiria para mulher. Se lá, as mulheres são delicadas, a maioria sempre foi delicada, não todas, mas ver mulher apanhando sangrando, com a cara toda estourada eu acho ridículo, na minha opinião não teria mesmo esse esporte para mulheres.

Verifica-se uma contradição no discurso desse aluno, que em outros momentos afirmou que não deve haver diferenciação de práticas para meninos e meninas, mas não aceita que as mulheres pratiquem MMA.

Nesse ponto é que se reafirma a importância da Educação Física na escola, em refletir e discutir com os alunos sobre como homens e mulheres se apropriam dos elementos da cultura corporal de movimento, a fim de desmistificar esses padrões e crenças ainda presentes na sociedade sobre as práticas corporais.

O encerramento do projeto ocorreu com a visita dos alunos na Universidade, eles conhecerem as principais instalações do Departamento de Educação Física, e realizaram atividades nas salas de judô, sala de dança, ginásio de ginástica artística e ginásio de esporte. As atividades realizadas, embora apresentassem um caráter avaliativo eram bastante lúdicas. O café da manhã servido ao término das atividades foi um momento de confraternização agradável entre todos os envolvidos no projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do gênero se mostrou bastante produtiva para ser desenvolvida em um projeto, oportunizando diálogo e reflexão entre futuros professores e alunos de uma escola pública do Ensino Médio.

A concretização do projeto envolveu um conjunto de 7 etapas que foram realizadas com a participação de todos os membros do grupo de estudos do LETPEF. A parceria da instituição escolar é fundamental para uma maior articulação entre a Universidade e a comunidade local, para que assim ambas possam trabalhar em conjunto para a construção de uma sociedade melhor.

A maioria dos alunos se mostrou aberta a temática de gênero e afirmou ter compreendido que não deve haver distinção entre os sexos em relação as práticas corporais. Entretanto, sabe-se que esse projeto foi uma oportunidade para eles refletirem sobre essas questões, mas a conscientização requer um esforço diário de contestação e mudanças de atitudes.

Um dos produtos desse trabalho foi a apresentação e publicação de quatro resumos no XII Seminário de Educação Física escolar: “A prática docente da Educação Física escolar: da inspiração à ação», organizado pela EEFE-USP. Nesse evento os membros do grupo de estudos do LETPEF, tiveram a oportunidade de apresentar o projeto realizado e trocar experiência com pessoas de diferentes lugares, sendo essa uma oportunidade importante para a formação dos alunos de graduação e pós-graduação.

Desse modo, considera-se que o projeto de gênero foi bastante produtivo para o grupo de estudos do LETPEF. Seus membros tiveram a oportunidade de realizarem diversas atividades, que além de contribuir com a sua própria formação, possibilitaram a construção do conhecimento em conjunto com uma professora de Educação Física e estudantes de Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. Campinas: Papirus, 1995, p. 157-176.

ALTMANN, H. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-174, 1999.

ALTMANN, H.; AYOUB, E.; AMARAL, S. C. F. Gênero na prática docente em educação física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?. *Revista estudos feministas* (UFSC. Impresso), v. 19, p. 491-501, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a12.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

ALVES, J. E. D.; CAVENAGHI, S. M. Indicadores de Desigualdade de Gênero no Brasil. *Revista Mediações* (UEL), v. 18, p. 83-105, 2013.

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo Focal. Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enfermagem*. v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução L. A. R.; A. P. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELTRAO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 39, p. 125-156, 2009.

CASTELLANI FILHO, L. Esporte e mulher. *Motrivivência*, v. I, p. 7-10, 1989.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da educação física escolar*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

_____. *Bela, maternal e feminina - imagens da mulher na revista educação physica*. 1999. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A educação dos corpos, dos gênero e das sexualidade e o reconhecimento da diversidade. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, p. 71-83, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatística de Gênero. 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=288941>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, D. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 85-96.

MAIA, A. C. B.; NAVARRO, C. Z.; MAIA, A. F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. *Psicologia da educação*, v. 32, p. 25-46, 2011.

MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L. Estereótipos de gênero. Conhecer para transformar. *Cadernos sacausef III*, Lisboa, p.10-30. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024513_03_SACAUSEF_III_10a30.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2015.

PEREIRA, E. G. B.; ROMERO, E. O corpo masculino na percepção de alunos e professores de Educação Física. *Revista mineira de educação física*, Viçosa - Minas Gerais, v. 12, p. 113-127, 2004.

PLAN INTERNACIONAL BRASIL. Por ser menina no Brasil [Resumo Executivo] – Crescendo entre direitos e violências- Pesquisa com meninas de 6 a 14 anos nas cinco re-

giões do Brasil. 2013. Disponível em: <<https://plan-international.org/where-we-work/americas/brazil/sobre-a-plan-no-brasil/pesquisaporsermenina/>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

REIS, K. C. F. *Infância, gênero e estereótipos sexuais*: análise do relato de mães de crianças de 4 a 6 anos. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

ROMERO, E. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. 1. ed. Campinas: Papirus, 1995. v. 1. p. 235-270.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 15, n. 3, jan. 1994.

____. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na educação física*: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010. v. 1. p. 107-134.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, 20(2), jul/dez. 1995. Disponível em: <https://ia600308.us.archive.org/21/items/scott_gender/scott_gender.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2013.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 48, p. 52-68, 1999.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 107 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

UBEHAUM, S. A educação física como espaço educativo de promoção da igualdade de gênero e dos direitos humanos. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (Org.). *Meninas e meninos na educação física*: gênero e corporeidade no século XXI. Jundiaí: Fontoura, 2010. v. 1. p. 107-134.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo (Brasil): reflexões e problematizações sobre um processo em andamento. In: V COLOQUIO LUSO BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2010. *Anais...* Cidade do Porto/Portugal, p. 2523-2535, 2010.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. *Revista D.E.L.T.A.*, Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, 21, São Paulo: EDUC, 2005, p. 205-238. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29258.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2013.

7

CLUBE DE CIÊNCIAS FEMININO: A CONCIENTIZAÇÃO DAS MULHERES NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Jackson Gois da Silva

Natália Goulart Bernardo

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: As mulheres são minoria em diversas áreas de conhecimento, particularmente na área de Ciências da Natureza. De fato, há grande defasagem na representatividade de mulheres que ocupam posições de maior importância para a sociedade, sobretudo no meio acadêmico e científico, e isso está relacionado também com a própria procura pelas áreas que é baixa. A escola infelizmente tem contribuído de forma substancial para a manutenção dessa desigualdade. Nesse trabalho descrevemos como um Clube de Ciências, voltado para a divulgação e valorização do trabalho de mulheres nas ciências, pode contribuir para a mudança de concepções quanto ao papel da mulher na sociedade. A pesquisa contou com o apoio do CNPq e da Pró-Reitoria de Graduação (Núcleo de Ensino, Unesp).

Palavras-chave: Meninas, clube de ciências, protagonismo.

INTRODUÇÃO

A dominância masculina na área de Ciências da Natureza é notável sob diversos aspectos. Dentre vários fatores que podem ser destacados, basta observar que apenas 4 mulheres ganharam o prêmio Nobel de Química de forma individual ou em grupo, que foram Marie Curie em 1911, Irène Joliot-Curie em 1935, Dorothy Hodgkin em 1964, e Ada Yonath em 2009. Os fatores que aproximam as biografias dessas mulheres são o espírito combativo que as caracterizou, e também o contato com um ambiente intelectualmente estimulante em fases decisivas de suas vidas (FARIAS, 2001).

De fato, ainda hoje (PIERRO, 2013) as mulheres são minoria em diversas áreas de conhecimento. Apesar do crescimento percentual da presença feminina nas publicações de todas as áreas de conhecimento, a presença feminina é menor em trabalhos com único autor, e também no papel de autor principal em trabalhos com vários autores. Apesar de haver áreas com predominância feminina em pu-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

blicações, como Divisão do trabalho doméstico (68,4%) e Literatura do século XIX (65,5%), há áreas em que as mulheres não alcançam um décimo das produções em pesquisas, como a Matemática (6,6%) e Macroeconomia (6,8%). Em nosso país os indicadores começam a ser mais igualitários, já que as mulheres representavam 55% dos estudantes de doutorado e 45% dos líderes de grupos de pesquisa em 2010, apesar de a maioria das bolsas de produtividade em pesquisa do CNPq ainda serem recebidas por homens. Um dos principais gargalos para superar essas desigualdades parece estar no ensino básico, entre o ensino fundamental e médio, (idem, p. 35) a partir de onde se observa uma queda brusca do interesse das meninas nas ciências exatas.

A menor procura de mulheres por carreiras nas áreas científicas vem recentemente despertando o interesse das grandes instituições. Parte desta preocupação está fortemente relacionada aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), traçados pela ONU (2000), que inclui a igualdade de gênero como o terceiro maior objetivo, atrás da erradicação da pobreza e fome extrema, e o alcance do ensino primário universal. Estudos indicam que há uma grande defasagem na representatividade de mulheres que ocupam posições de maior importância para a sociedade, sobretudo no meio acadêmico e científico, e isso está relacionado também com a própria procura pelas áreas que é baixa (LETA, 2003).

A baixa procura em carreiras científicas nas áreas de ciências exatas e da natureza por parte de estudantes de ambos os sexos é um quadro visivelmente presente em nossa sociedade. No Brasil, segundo o Ministério da Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010), o interesse da população geral por estas áreas é baixo, considerando os temas Política, Medicina e saúde, Arte e Cultura, Ciência e Tecnologia, Esportes, Moda, Economia e Religião. Esses resultados apontam que Ciência e Tecnologia é o quinto assunto de maior interesse, alcançando cerca de 30% das respostas como “muito interessado” e 35 % para “interessado”. Considerando o público “muito interessado” e “interessado” no tema, os assuntos de maior destaque, dentro da Ciências e tecnologias, são Ciências da Saúde (30,3%), Informática e computação (22,6%), Agricultura (11,2%), Engenharias (8,4%), Ciências Biológicas (6,0%), Ciências físicas e químicas (3,8%), Matemática (3,7%), Ciências da terra (3,7%), Ciências Sociais (3,7%), História (3,3%) e Astronomia e espaço (1,6%). É importante enfatizar o baixo interesse por ciências de base, como a Química, a Física, a Biologia, sendo que Química e Física, juntos, somam apenas 3,8% do total.

Esta defasagem, indicada nesses dados, vem sendo percebida em todas as instâncias da sociedade, e com isso vê-se a preocupação para que este quadro se reverta, através da promoção de ações que contribuam para a melhoria do conhecimento científico por parte da população. O recente aumento da pesquisa sobre divulgação científica tem se focalizado em sua maioria a fundamentos teóricos (NASCIMENTO e REZENDE, 2010), o que também é de grande valor, porém é evidente a carência de trabalhos com aplicações mais práticas de divulgação científica junto a população em geral, tanto na educação formal quanto em espaços não formais.

Considerando que há uma falta de interesse da população geral, temos um agravante maior quando olhamos para o interesse de mulheres por estas áreas. Cunha et al. (2014) apresentam o resultado de uma pesquisa a nível nacional, que avaliou o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. Dentre os resultados, concluiu-se que os percentuais de estudantes do sexo feminino que pretendem ou se interessam em se tornarem cientistas, é baixo em quaisquer situações analisadas, tanto na média brasileira de estudantes do Ensino Médio, enquanto na comparação por regiões brasileiras, e em comparação às escolas de maior e menor média do ENEM.

Estes indicadores nos fazem refletir sobre possíveis soluções para melhorar o interesse nestas áreas da ciência, pois eles agregam outros aspectos muito mais amplos em nossa sociedade. Falar da inclusão da mulher na ciência é mexer com toda uma estrutura social, pois é esta estrutura quem dita as regras, onde lamentavelmente nossa sociedade é vista em camadas, e infelizmente a mulher não está na mesma que o homem. Mesmo com o fato da mulher ter conquistado diversos espaços na sociedade, ainda não há equilíbrio e igualdade, e ao falarmos nas áreas científicas, a igualdade ainda parece estar longe (LETA, 2003).

Essa desigualdade nos discursos presentes em nossa cultura ocidental, e retransmitida para cada geração, acaba se refletindo em procura diferenciada de cursos no Ensino Superior. De acordo com os dados apresentados pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013), que mostram dados sob diversas esferas, há cursos de graduação com maior procura, em número de matrículas, por gênero, conforme Tabela 1.

Tabela 1 Relação de matrículas em cursos de graduação por gênero (BRASIL, 2013).

Cursos de maior procura Feminino		Cursos de maior procura Masculino	
Direito	414.869	Direito	355.020
Administração	445.226	Administração	354.888
Ciências Contábeis	191.298	Ciências contábeis	136.733
Serviço Social, Psicologia, Gestão de pessoal / RH	487.460	Engenharia de produção, Engenharia mecânica, Engenharia elétrica	264.300
Fisioterapia	88.007	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	66.383
Arquitetura e urbanismo	79.293	Engenharia Civil	97.658
Pedagogia	568.030	Educação Física	71.215

Em primeira instância é possível diagnosticar as diferentes preferências por áreas de acordo com o gênero, pois “este processo de socialização para papéis sexuais bastante distintos é um fenômeno conhecido como *gender tracking* ou concentração de mulheres em disciplinas particulares e, neste ponto, a diferença entre países mais ou menos industrializados é relativamente pequena” (VELHO e LEÓN, 1998).

A escola infelizmente tem contribuído de forma substancial para a manutenção dessa desigualdade. Os próprios livros de ciências parecem contribuir para a manutenção de pressupostos equivocados sobre gênero e ciências. Os livros didáticos utilizados atualmente ainda apresentam em sua maioria imagens de meninos em papel de protagonismo e atividades intelectuais, e de meninas em papéis coadjuvantes com atividades relacionadas ao trabalho doméstico (MARTINS e HOFFMAN, 2007). Foi percebido que figuras femininas sempre apareciam bem vestidas, utilizando roupas claras, e realizando atividades de cuidados (curativos etc.), ou atividades ligadas a fazeres domésticos. Já as figuras masculinas sempre apareciam vestidas de maneira mais informal, utilizando roupas mais escuras, e realizando atividades ligadas à aventura e investigação.

Mesmo entre estudantes universitários de diversas áreas científicas parece haver diferenças quanto a percepção do papel da mulher em relação ao conhecimento científico, onde o homem teria um papel dominante na visão dos alunos do sexo masculino (TEIXEIRA e COSTA, 2008). Entre estudantes de ensino médio se observa que a preferência pelas carreiras profissionais mantém forte relação com a influência social do meio dos estudantes (LIMA JR., REZENDE, OSTER-

MANN, 2011). Apesar de os professores de Química em grande parte terem uma visão de conhecimento centrada em uma visão masculina, um trabalho de divulgação da importância da mulher no desenvolvimento científico surte efeito na mudança dessa concepção (GONZALES, 2013).

É nesse sentido que um trabalho de conscientização no ambiente escolar ganha relevância. É no enfrentamento direto dessas dificuldades, mostrando que as mulheres desempenharam importante papel no passado, e que atualmente muitas mulheres têm amplo destaque na produção de conhecimento, que se pode colaborar para inserir mais mulheres na produção de conhecimento científico e dar apoio as jovens que já se encontram nos cursos de graduação de ciências exatas e da natureza. O maior contato de meninas do ensino básico com a história de mulheres que contribuíram substancialmente para o conhecimento científico, e com um ambiente universitário com alunas de graduação e professoras pesquisadoras, pode oferecer o estímulo adequado para inserir mais alunas nas áreas de ciências, como a Química.

Estes são exemplos de que há necessidade de modificações profundas na educação formal para acabar com esta segregação, incluindo fortemente os educadores e os meios escolares. A escola pode estimular meninas a se inserirem nas carreiras pelas quais são ensinadas na sociedade a não se interessarem. Isso não significa somente interferir nos motores sociais da sociedade, com vistas ao aumento da atividade econômica, mas sim principalmente aumentar a autoestima e confiança nas capacidades de mulheres.

Em função dessa necessidade de inserir as mulheres nas áreas científicas realizamos o projeto “Clube de Ciências: Mulheres que fazem Ciências”. Nesse projeto nos propusemos a realizar ações para incentivar meninas do Ensino Médio a se inserirem nas carreiras científicas através da produção e divulgação de vídeos sobre cientistas pioneiras da ciência brasileira.

BREVE HISTÓRICO

O problema a ser abordado nesse projeto é a presença das mulheres na Química no passado e no presente. Nosso objetivo inicial foi desenvolver material didático de divulgação científica que destaque a presença da mulher na Química no passado e no presente, porém com base no protagonismo de estudantes do sexo feminino do Ensino Médio e Superior. Ou seja, elaboramos uma proposta de

trabalho coletivo onde alunas bolsistas da universidade e da escola parceira produziram vídeos em que pesquisadoras de Química seriam entrevistadas e as entrevistas gravadas em vídeo. A escolha das pesquisadoras, os roteiros e as edições seriam feitas pelas próprias alunas, sob a coordenação do pesquisador responsável pelo trabalho.

Após o recebimento do aceite para custear as bolsas dos projetos por parte das agências financiadoras, o projeto foi iniciado em fevereiro de 2014. Primeiramente escolhemos uma escola parceira da rede estadual do estado de São Paulo (E. E. Profa. Maria Galante Nora), situada na cidade de São José do Rio Preto. Em seguida, selecionamos 4 alunas do segundo ano do Ensino Médio com o auxílio da professora de Química da escola, que também colaborou com todas as etapas do projeto. A partir da seleção das alunas, foram realizadas reuniões semanais para as atividades, o que foi chamado de “Clube de Ciências – Aida Espinola”.

Nas primeiras reuniões definimos coletivamente quais pioneiras fariam parte dos vídeos a serem gerados, e as atividades a serem executadas por cada membro do Clube. As principais atividades iniciais do grupo foram a procura e escolha das pioneiras, a elaboração de roteiros para as filmagens, e a criação e manutenção de uma página do clube de ciências, com conteúdos sobre ciência geral, na rede social Facebook®. Com isso, foram selecionadas oito mulheres que foram pioneiras para a ciência no Brasil, e mulheres que pesquisam as mesmas linhas das pioneiras nos tempos atuais. Cada aluna do Clube produziu dois roteiros de vídeo para posterior produção e edição do material, e o trabalho de acompanhamento e incentivo de alunos de graduação nessa etapa foi fundamental.

A fim de promover o protagonismo das alunas de Ensino Médio, as atividades foram realizadas principalmente por essas alunas, com o apoio de estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Química da Unesp de São José do Rio Preto. O cronograma de atividades do Clube foi alterado de acordo com as necessidades, seja pela dificuldade em cumprir determinadas tarefas, como produção dos roteiros, que levou cerca de três meses, ou por disponibilidade da chegada dos materiais necessários para as filmagens, que levaram cerca de quatro meses.

Após a realização dessas atividades iniciais do projeto, já com os roteiros e materiais de filmagem em mãos, iniciaram-se as entrevistas com as pesquisadoras convidadas, das quais muitas delas atuam em universidades distribuídas pelo interior de São Paulo. Por esse motivo, foram realizadas viagens de campo com a

participação das alunas do Clube, devidamente acompanhadas e com autorização dos responsáveis, a fim de possibilitar a participação das mesmas em todas as etapas e também para que as estudantes conhecessem outras universidades. As viagens contaram com os coordenadores do projeto, com a professora das alunas na escola, com uma aluna de graduação e com duas alunas de Ensino Médio do clube de ciências, que se alternavam a cada viagem.

Em paralelo às viagens e entrevistas com as pesquisadoras, foram também realizadas filmagens com estudantes de graduação e pós graduação de acordo com as áreas correspondentes a das pioneiras escolhidas, e com diversas pessoas em situações cotidianas para enriquecer o material, em diversos lugares. Os vídeos serão disponibilizados na internet, gratuitamente, e poderão ser utilizados como material didático em aulas. Ao final do projeto as alunas de Ensino Médio e de Graduação participantes do Clube de Ciências foram entrevistadas, em forma de entrevista semiestruturada, para conhecermos como foram modificadas suas percepções acerca de ciências e do papel das mulheres, as quais mostramos nesse trabalho.

DESENVOLVIMENTO

A seguir mostramos parte dos nossos dados que mostram as percepções das alunas de Ensino Médio e de Graduação participantes. As alunas A, B e C são alunas de Ensino Médio que participaram de todas as etapas do projeto. A aluna GRAD é a aluna de graduação que também participou do projeto em sua totalidade. Inicialmente apresentamos as questões direcionadas para as alunas de Ensino Médio e, ao final, apresentamos também uma entrevista com a aluna de graduação. Ao serem perguntadas se *antes do projeto conheciam alguma mulher cientista*, todas as alunas de Ensino Médio foram muito rápidas em responder que não. Destacamos a seguir a fala da aluna C que é reveladora das concepções das meninas após a participação no projeto.

Aluna C: “A única que eu conhecia, era a professora”.

Apesar de não ser possível classificar docentes do ensino básico como cientistas, é importante destacar nessa resposta o reconhecimento de profissionais do ensino como pessoas que trabalham com o conhecimento, sem no entanto pro-

duzir novos conhecimentos científicos. Esse foi um tópico trabalhado durante as atividades do projeto, em que profissionais do ensino podem ser identificados como profissionais que trabalham também com o conhecimento científico.

Perguntamos também para as meninas obre *a diferença no interesse em química, antes e depois do projeto*. No geral, todas disseram que houve um grande aumento no interesse pelo assunto, não somente no aspecto escolar, como também nas aulas, mas principalmente no cotidiano, como no seguinte trecho:

Aluna A: “Porque química não é só aquilo que a gente vê na sala, têm diversas áreas, abrange muita coisa e eu adoro”.

Reconhecer a presença da química e sua diversidade no cotidiano e na pesquisa é um grande enriquecimento, pois desestigmatizar a imagem do profissional da química, que muitas vezes popularmente se limita apenas a sua presença em um laboratório, é um dos desafios a serem vencidos com a divulgação científica.

Sobre a participação em um projeto de pesquisa, foi perguntado às meninas se *antes do projeto já haviam ouvido falar sobre Iniciação Científica*. Todas já haviam ouvido falar, porém não tinham uma ideia concreta do que era de fato, e que só pelo nome, parecia ser algo difícil, como apresentado na seguinte fala:

Aluna C: “Não é uma coisa que você não é capaz, é só uma coisa que você não entende”.

E para saber melhor sobre a experiência em ter um maior contato com a universidade, perguntamos sobre se *já haviam estado em uma universidade pública* anteriormente. Esta foi uma questão bastante pertinente, pois o que pode parecer surpresa para muitos universitários, é muito comum para estudantes de escola pública, principalmente as localizadas em bairros da periferia, como é o caso desta, em desconhecer a existência de universidades públicas, e os poucos que conhecem, muitas vezes enxergam como algo muito distante, como nos presentes trechos:

Aluna A: “Eu já conhecia a Unesp, por causa das olimpíadas de matemática que eu fazia, mas eu não sabia que lá era pública, sabe?”.

Aluna B: “Eu achava que era algo longe. Mas na verdade os universitários, nos primeiros anos, não são tão diferente de mim, é mais ou menos a mesma coisa, eles só se aprofundaram mais num assunto”.

Aluna C: “Quando a gente começou ir na Unesp, eu comecei a acreditar mais no meu potencial pro estudo, pois eu sempre tive a percepção de que eu era melhor para um trabalho braçal, do que intelectual, e não é assim que acontece. É obvio que a gente precisa se esforçar, mas é preciso uma pessoa pra dar o caminho”.

A última fala reforça a importância do professor, em mostrar diferentes caminhos para seus alunos, seja para incentivar o estudante em ingressar em uma faculdade, seja mostrando a importância do saber, neste caso a ciência para o seu cotidiano, e porque não, mostrar que não há diferença de gêneros, promovendo pequenas ações, como não só citar homens cientistas, não reforçar a ideia de que existem diferentes papéis de gênero. Para estimar as perspectivas das participantes em relação a suas participações no projeto, perguntamos se elas acreditam se *o projeto influenciou em seus planos para o futuro*. Para esta questão, todas disseram rapidamente que sim, como destacado nos seguintes trechos:

Aluna A: “O projeto envolve o meio universitário, a faculdade, e antes do projeto eu não pensava nisso”.

Aluna C: “Foi uma coisa adicional, que não é todo mundo que vai ter, muitas pessoas podem até querer, mas elas podem não conseguir, entende? Da escola inteira, só foram quatro alunas, entendeu? E é um projeto que ele foi único, e mesmo se for do mesmo jeito, não vai ser a mesma coisa”.

Essas falas mostram a mudança de perspectivas a partir da apresentação de uma nova realidade, sendo importante destacar que em nenhum momento do projeto a ideia de que necessariamente ingressar em uma universidade, foi apresentada como o melhor e único caminho, mas sim somente como uma nova e possível alternativa. Outras falas que foram bastante pertinentes nessa questão é o fato de somente elas terem participado do projeto, onde todas gostariam que os demais colegas tivessem esta oportunidade. Sua solidariedade não se restringiram somente aos alunos, mas também citaram as próprias pesquisadoras entrevistadas:

Aluna A: “Muitas das cientistas que nós entrevistamos também não tiveram esta oportunidade que a gente tá tendo, mas mesmo assim, elas queriam aquilo, e elas lutaram pelo o que queriam e a gente pôde acompanhar o processo delas, como elas viveram tudo isso, e pra ver que a gente também é capaz de fazer as mesmas coisas que elas fizeram”.

Aluna B: “[...] muitas delas abriram muitas portas pra gente, e a gente nem imaginava”.

Aluna C: “[...] teve muitas delas que eu acho que todo mundo aqui se identificou”.

Perguntamos também se *antes já haviam notado que há diferença entre gênero*. No geral, todas relataram que haviam notado a diferença, porém não haviam percebido o tamanho dessa diferença nas áreas científicas:

Aluna A: “Eu sabia que tinha diferença, mas também não sabia que era tanta, principalmente na área científica, porque parece que tudo é homem, tanto que os cientistas que a gente conhecia, eram cientistas homens. E por mais que não sejam conhecidas por todos, você vê sim, que há cientistas que fazem grandes trabalhos”.

Aluna B: “Sim, eu já tenho noção do movimento feminista há um tempo, mas conforme eu fui fazendo as pesquisas, e conversando, eu notei que isso é muito maior do que eu imaginava. Conforme eu fui me aprofundando, eu vi que a gente precisa fazer um esforço muito maior, é muito mais difícil pra gente, por ser mulher”.

Aluna C: “Eu também não imaginava que tinha tanta diferença, e por incrível que pareça, quando a gente começou a estudar sobre isso, eu peguei muito isso pra mim. Eu não gosto de falar que gostaria de ser feminista, porque eu ainda tenho os meus conceitos, mas eles são meus, e eu não devo colocar isso em ninguém. É só que é uma coisa que quando começa estudar, você entende o porque que a mulher tá lutando por isso, você entende porque elas investiram em áreas que só homens poderiam investir, elas entraram em um meio em que elas não tiveram suporte nenhum da família, do governo, ela foi fazer aquilo por “instinto”, ela queria e foi. Foi uma coisa que elas lutaram, e que eu até me identifiquei e eu vi o quanto eu sou ignorante perante a minha sociedade, porque eu não tinha notado tamanha desigualdade, então foi uma coisa que serviu para eu melhorar meus conceitos”.

Todas as falas nos indicam a profundidade deste preconceito, que é tão enraizado e institucionalizado, que muitas mulheres não se veem como oprimidas, tendo a ilusão de que esta é necessariamente a ordem natural das coisas. E como complemento perguntamos sobre suas percepções sobre o fato desta *questão ser construída socialmente*.

Aluna B: “Conforme a gente foi avançando no projeto, a gente notou que sim, a maioria das mulheres não estão na carreira científica, e estão em áreas que normalmente ganham menos. E é aquilo, é a sociedade que te ensina que por ser mulher você deve

se arrumar e ser mais emotiva, e diz que você tem que ficar em casa e cuidar dos filhos e do marido. A sociedade te priva um pouco de você saber que você pode seguir em carreiras científica”.

Ao entender que todas estas questões se tratam de construções sociais, faz com que estas meninas se enxerguem diretamente atuantes na quebra destes paradigmas, através da produção deste material, o que pode influenciar fortemente em suas vidas daqui para frente. Sobre o efeito das atividades do projeto, perguntamos sobre *o quanto a preparação do projeto, produzir roteiros, fazer entrevistas e manusear câmera* foi importante. Com exceção do professor pesquisador do projeto, todos os envolvidos nunca haviam trabalhado com filmagens. Todas as meninas demonstraram bastante entusiasmo, com a nova aprendizagem, apesar das dificuldades:

Aluna B: “Eu não sabia nada disso, não tinha noção, é algo que você só vai adquirindo com a prática. Mas me acrescentou muito, hoje sei falar no microfone, montar uma câmera...”.

Aluna A: “Nunca tinha feito um roteiro na minha vida, então quando eu assistia um vídeo eu prestava atenção nos detalhes, pra aprender”.

Aluna C: “A parte de entrevistas foi a melhor do projeto, pois a gente pode conhecer, sobre quem a gente tava escrevendo, e a gente se identificou com elas”.

Quando perguntadas sobre as suas expectativas *antes de conhecer as pesquisadoras*, as alunas mostraram grandes mudanças de concepção:

Aluna B: “Antes do projeto a gente mal sabia que existia cientistas mulheres, e quando a gente conheceu elas, parecia que elas estavam em um nível elevado de divindade, mas conforme a gente conheceu elas, a gente percebeu que elas são mulheres normais, iguais a gente! E é aí que rola a identificação”.

Como a maioria dos adolescentes, no geral as alunas se demonstravam ser meninas bastante tímidas para estas atividades, característica que foi mudando drasticamente com o passar do tempo, fato que pode ser relacionado a confiança dada pelos participantes do projeto, e principalmente a confiança nelas mesmas, que se intensificou devido a identificação com grandes mulheres, como relatado no último trecho. O que reforça a importância de viabilizar referências de figuras

femininas. Por fim, perguntamos sobre se elas acreditarem que os *vídeos podem ajudar a abrir portas, e mostrar que existem mulheres cientistas*.

Aluna A: “Assim como a gente não tinha esse conhecimento de mulheres cientistas, de que existe todo esse meio, este mundo científico, eu acho que quem descobrir a partir destes vídeos vai ver que também ela também pode fazer isso, que é legal e é uma carreira muito promissora”.

Todas as alunas de Ensino Médio acham possível uma mulher se tornar cientista, e demonstraram acreditar muito no que fizeram, tendo a consciência de que muitas mulheres não tiveram a mesma oportunidade e que tiveram grandes obstáculos. A seguir acrescentamos uma entrevista com a aluna de graduação (Aluna GRAD) sobre suas percepções cerca do projeto. Quando perguntada se o projeto *colaborou com a sua formação científica*, a aluna de graduação afirmou que é possível ter uma formação científica diferenciada por meio de projetos desse tipo:

Aluna GRAD: “Sim, pois o projeto exigiu bastante dedicação, tanto nas demandas práticas como nas teóricas. Me proporcionou diversos desafios, sendo os principais trabalhar com alunas de Ensino Médio e escrever e publicar trabalhos em congressos, o que colaborou fortemente pra minha formação científica”.

Também perguntamos se o projeto *colaborou com a sua formação como profissional de ensino*.

Aluna GRAD: “Sim, pois através do projeto tive a oportunidade de estar bastante ativa na escola das alunas de Ensino Médio participantes, o que foi uma ótima experiência. O que certamente também colaborou muito foi a experiência de pesquisar com estudantes do Ensino Médio, pois pude ver que é possível ser uma profissional do ensino, que também faz pesquisa. E por último, o que mais contribuiu, foi ter acesso a novas abordagens de ensino, como incentivar o protagonismo de estudantes, promover a divulgação científica e trabalhar as questões de gênero”.

A estudante observa que o professor da Educação Básica pode ser um pesquisador da área de Ensino de Ciências, já que as atividades de ensino podem ser constituir de material para análise de dados. Também perguntamos se sua *formação seria diferenciada se não tivesse participado do projeto*.

Aluna GRAD: “Sim, apesar de o curso oferecer longas horas de estágio em escolas, o que sempre nos deparamos é muito pragmático, e o diferencial deste projeto é que ele trabalha as questões de gênero, dentro da Química. Através deste projeto pude ver na prática que é possível trabalhar Química com diversos olhares além do científico, pois tanto Química como gênero são entidades criadas e desenvolvidas pela humanidade, sendo assim, estão presentes em toda a sociedade”.

A aluna observa que o diferencial no projeto é observar as questões da Química ligadas as ciências humanas, no caso as questões de gênero. Esse é um dos objetivos da Educação em Ciências, no caso mostrar com mais força os aspectos humanos do desenvolvimento científico. Também perguntamos se o projeto *colaborou com a sua visão das mulheres nas ciências*.

Aluna GRAD: “Sim, pois apesar de pessoalmente já ser envolvida com a luta feminista, esta experiência fez com que eu refletisse bastante sobre a história da ciência, e me peguei várias vezes pensando nas tantas mulheres que foram condenadas seja em uma fogueira, seja pelo direito negado de aprender, seja pelo esquecimento à tantas que contribuíram ou seja pelo sistema que te cobra mas que depois te priva, que é o que ocorre atualmente, onde mulheres têm algum reconhecimento, porém tem que produzir muito mais pra que este seja concedido. Sendo assim, pude ver a importância de trabalhar estas questões em sala de aula, pois a formação é uma grande ferramenta de transformação”.

Finalmente perguntamos se a aluna *incentivaria outras colegas a participarem de projetos assim*.

Aluna GRAD: “Sim, primeiro que uma experiência como esta é de grandíssimo valor, não só para a formação, como para a vida. E depois que, precisamos muito ampliar nossas forças, pois as diferenças e os preconceitos de gênero extrapolam a ciência, é algo social que realmente precisa ser tratado com urgência e seriedade, que certamente irão refletir em suas próprias vidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da produção dos vídeos, o projeto tinha como objetivo promover o protagonismo de alunas do Ensino Médio e da Graduação. As entrevistas com as estudantes nos mostrou que o trabalho com o projeto modificou diversas visões de

mundo das alunas participantes do projeto, tanto referente ao mundo universitário e científico, quanto do papel da mulher na sociedade e das ciências. Esses dados confirmam o potencial formativo de projetos desse tipo, e a necessidade de aumento da parceria entre escolas de Ensino Básico e universidades no combate às desigualdades de oportunidade promovidas por visões equivocadas sobre as ciências e as mulheres. O resultado do aumento dessa parceria será não só incentivar meninas a se inserirem nas carreiras científicas, mas principalmente a se reconhecerem enquanto cidadãs atuantes na sociedade, com direitos de ocupar todos os espaços, incluindo aqueles que lhes foram negados, além de ampliar a formação de alunos da graduação que irão atuar como futuros professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Percepção Pública da Ciência e Tecnologia no Brasil. p. 12-22, 2010. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/upd_blob/0214/214770.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior. p.1-25, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: abril 2015.

CUNHA, M. B.; PERES, O. M.; GIORDAN, M.; BERTOLDO, R. R.; MARQUES, G. Q.; DUNCKE, A. C. As mulheres na ciência: o interesse das estudantes brasileiras pela carreira científica. *Educacion Quimica*, p. 1-11, 2014.

FARIAS, R. F. As mulheres e o premio Nobel de Química. *Química Nova na Escola*, n. 14, nov. 2001.

GONZALES, J. Concepciones sobre ciencia y género en el profesorado de Química: aproximaciones desde un estudio colectivo de casos. *Ciência & Educação*, v. 19, n. 2, 2013.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. *Estudos Avançados*, v. 17, n. 49, p. 271-184, 2003.

LIMA JR., P.; REZENDE, F.; OSTERMANN, F. Diferenças de gênero nas preferências disciplinares e profissionais de estudantes de ensino médio: relações com a educação em ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 2, 2011.

MARTINS, E.; HOFFMANN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 1, 2007.

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE, M. F. A produção sobre divulgação científica na área de Educação em Ciências: Referenciais teóricos e principais temáticas. *Investigações em Ensino de Ciências*. *Investigação em Ensino de Ciências*, v. 15, p. 97-120, 2010.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. In:____. *Centro Regional de Informação das Nações Unidas*. Disponível em: <<http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/MDGs/MDGs2.html>>. Acesso em: abril 2015.

PIERRO, B. Territórios femininos. *Pesquisa Fapesp*, 212, out. 2013.

TEIXEIRA, R. R. P., COSTA, P. Z. Impressões de estudantes universitários sobre a presença das mulheres na ciência. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 2, 2008.

VELHO, L.; LEÓN, E. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*, v. 10, p. 309-344, 1998.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

8

PROJETO “E AÍ, JUSTINO?!”: CONVERSANDO SOBRE SEXUALIDADE COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Raul Aragão Martins

Solange Vera Nunes de Lima D'água

Andressa Carolina Scandelai Parra

Hayanne Zahra

Larissa Souza Lombardi

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Thais Emília de Campos

Izabella Alvarenga Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Para muitos pais e professores, falar sobre sexualidade com crianças e adolescentes não é tarefa fácil. Muitos buscam informações em livros, nas mídias impressas ou eletrônicas ou até mesmo com profissionais como psicólogos, sexólogos ou hebiatras, outros ainda orientam-se pela própria experiência de vida. É fato que a adolescência é um período em que o tema da sexualidade emerge tanto na família quanto na escola, e as práticas sexuais entre os jovens mais dia, menos dia acontecerão. Nesta perspectiva, o projeto “E aí, Justino?!” baseado no projeto de extensão do Ibilce/Unesp de São José do Rio Preto “Equipe de Apoio do Ibilce, E aí?!” que desenvolve estudos e intervenções sobre sexualidade entre estudantes universitários, propôs discutir de forma reflexiva o desenvolvimento da sexualidade e as práticas sexuais junto aos estudantes do ensino médio de uma escola pública desta cidade, e formar alunos para serem agentes multiplicadores entre seus pares na escola. Desde o início de 2013, a equipe de trabalho do projeto “E aí, Justino?!” realizou encontros semanais para discussão de temas de interesse dos alunos e desenvolveu diversas atividades, com o objetivo de problematizar e prevenir práticas sexuais de risco. De acordo com os alunos que participaram das atividades, o projeto “E aí, Justino?!” alcançou resultados positivos.

Palavras-chave: Sexualidade; prevenção DST e HIV/Aids; adolescência; educação sexual.

INTRODUÇÃO

Falar sobre sexualidade com jovens ainda é tabu para muitos adultos, e quando estes últimos falam o discurso que geralmente prevalece é sobre os aspectos

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

negativos, como doenças e gravidez precoce. A preocupação dos pais e educadores com a saúde dos adolescentes é inerente ao tema, no entanto, para o adolescente as curiosidades e o prazer estão muito mais próximos dos seus desejos do que as doenças ou a gravidez. A vivência de afetos e relações não está associada a possíveis prejuízos à sua saúde, o desejo de experimentar os beijos, as carícias e o prazer sexual é tão fascinante que uma palestra sobre gonorreia, por exemplo, não faz sentido. O sentimento de onipotência, característico deste período, proporciona uma falsa segurança, fazendo com que os jovens acreditem que jamais serão afetados por tal mal.

As estimativas consideram que existam no mundo, aproximadamente 34,2 milhões de pessoas vivendo com HIV/Aids, sendo 30,7 milhões de adultos, 16,7 milhões de mulheres e 3,4 milhões de menores de 15 anos de idade, segundo o relatório anual do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids, divulgado em julho de 2012 (UNAIDS, 2012). Esses números comprovam a força da epidemia e preocupa a sociedade brasileira. Por essa razão, nos últimos 30 anos o tema da sexualidade passou a ser discutido com maior frequência em todos os âmbitos da sociedade, já que o sexo é uma das formas de contágio do vírus HIV, responsável pela Aids (PASCUM; ARRUDA e SIMÃO, 2011; BRASIL, 1995).

Inicialmente, o vírus HIV era mais presente entre os homossexuais, prostitutas e usuários de drogas injetáveis, que passaram a ser chamados de “grupos de risco” (BRITO; CASTILHO e SZWARCOWALD, 2001). Posteriormente, foi comprovado a sua existência em outros grupos populacionais, como os hemofílicos, obrigando as autoridades sanitárias a mudarem o discurso de “grupos de risco” para “comportamentos de risco”. Esta mudança não melhorou os índices de proteção, em especial entre os jovens, estes não se viam nem como grupo de risco nem como tendo comportamentos de risco. Afinal, aventurar-se em situações novas é uma característica dos adolescentes e jovens.

Desde o início da epidemia na década de 1980, até junho de 2012, foram registrados 656.701 casos de Aids no Brasil entre a população geral, de acordo com o último Boletim Epidemiológico, somente em 2011 foram notificados 38.776 casos da doença e a taxa de incidência foi de 20,2 casos por 100 mil habitantes. Embora os adolescentes e jovens tenham cada vez mais informações referente às DST e Aids/HIV, o ato sexual ainda é o meio de transmissão do HIV mais comum. Além das doenças sexualmente transmissíveis (DST), o número de adolescentes portadores de HIV vem crescendo a cada ano. Interessante notar que a única

faixa etária em que o número de casos é maior entre as meninas do que entre os meninos é de 13 a 19 anos desde o ano de 1998 (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o estudo de Carleto et al. (2010) mostra que embora os adolescentes (entre 11 e 19 anos de idade) saibam nomear várias DST, apenas 60% dos rapazes relataram o uso de preservativo em todas as relações sexuais, percentual que cai para 29,4% entre as moças. Além dessa baixa adesão ao uso do preservativo, somente 4,6% deles acertaram todas as questões de um questionário que avaliava conhecimentos referentes às formas de transmissão do HIV.

Cabe salientar que em termos conceituais o Vírus da Imunodeficiência Humana, designado pela sigla HIV, quando transmitido a um indivíduo, torna este o portador do vírus apenas. O portador é o indivíduo sem sinais ou sintomas característicos do adoecimento. Quando surgem as características sintomáticas para o adoecimento, considera-se que a pessoa está doente de Aids (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida).

Para compreender toda a dinâmica da infecção pelo HIV e o desenvolvimento da Aids, Mann e Tarantola (1996) introduziram o conceito de vulnerabilidade por considerarem que estar vulnerável à alguma situação é próprio do ser humano. Esta análise envolve três componentes: o individual, o social e o programático. A tarefa de convencer a população em geral de que qualquer pessoa está sujeita a contaminação é complexa, uma vez que cada segmento social tem as suas especificidades, que dependem de características econômicas, sociais e culturais.

Assim, compreender a forma como os jovens percebem e conduzem sua vida sexual é um fator importante para a implementação de ações preventivas, uma vez que a falta de conhecimento sobre como os jovens vivem a sua sexualidade tem levado a proposição de estratégias de prevenção equivocadas, ou por apresentarem uma linguagem metafórica, dificultando a compreensão, ou por vulgarizarem condutas e instigar preconceitos (LIMA e CARDOSO, 1999).

O estudo de Ayres (2002) indica que as campanhas preventivas com viés terrorista e a segregação e discriminação daqueles que possuíam a patologia, perdem espaço e apresentam poucos resultados, o histórico do perfil da epidemia aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e precoce, justificando a importância de se trabalhar com o adolescente.

Pesquisas atuais como a de Ayres (2003) e Jeolás (2006) indicam que os adolescentes e adultos jovens fazem parte de um grupo em situação de vulnerabili-

dade, indicando a necessidade de repensar a prevenção apenas no âmbito da saúde, fazendo chegar a prevenção também no contexto educacional, considerando o objetivo de estimular o desenvolvimento da autonomia do jovem diante da sua sexualidade. O estudo de Falcão Junior et al. (2007) mostra que o fato do estudante universitário ter um conhecimento maior sobre o tema não garante que ele tenha boas práticas protetivas, este dado evidencia a importância da criação e desenvolvimento de projetos voltados para a proteção da saúde dos adolescentes.

Esta discussão já está presente na política educacional brasileira, uma vez que em 1998 o Ministério da Educação publicou os “Temas Transversais” dentro da coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), neste documento é proposto que todas as disciplinas escolares abordem temas como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, não deixando discussões restritas a apenas um professor ou área. Especificamente sobre o tema Orientação Sexual, o documento entende a sexualidade como

[...] algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. (BRASIL, 1998, p. 287)

O fato é que mesmo com orientações vindas do Ministério da Educação, a abordagem da sexualidade humana como um tema transversal não acontece. Ela fica restrita às disciplinas de Biologia e Ciências. Geralmente para tratar do tema sexualidade humana, as aulas destas disciplinas se atêm apenas a apresentação estrutural do corpo humano e sua genitália, a apresentação dos métodos contraceptivos, entre eles o preservativo, e o estudo das DST, dentre elas a Aids. Não desconsiderando a importância destes grandes temas, o texto de Tonatto e Sapiro (2002) mostra como é possível ir além dentro das próprias aulas de ciências, considerando a escola como um espaço importante para que os jovens reflitam sobre a sexualidade para que venham a ter atitudes conscientes sobre a vida sexual.

Professores e universitários do Instituto de Biociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Ibilce/Unesp de São José do Rio Preto, SP, envolvidos com estudos e discussões sobre o desenvolvimento e práticas da sexualidade associadas à vulnerabilidade de jovens, criaram em 2006 o projeto “Equipe de Apoio do Ibilce – E aí!?”, este projeto acontece em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde da cidade e seu objetivo principal é a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis DST/Aids e gravidez não planejada entre os estudantes. O projeto envolve formação de agentes multiplicadores entre os próprios estudantes, testagem para HIV, orientação para a prática de sexo seguro e distribuição de preservativos e folhetos educativos no câmpus. Em decorrência dos resultados positivos, tal experiência com estudantes universitários se estendeu aos estudantes do ensino médio de uma escola pública de ensino fundamental e médio.

A escolha por uma escola pública ocorreu por estas serem parceiras históricas das universidades estaduais paulistas e também por estudos, como o de Strazza, Azevedo, Carvalho e Massad (2003), que ao compararem o comportamento sexual e uso de drogas entre alunos de uma escola pública e de uma escola particular, concluíram que 21,3% dos alunos da escola pública já haviam tido sua primeira experiência sexual, enquanto na escola privada somente um aluno tinha relatado esta conduta. Outro estudo, realizado em uma grande cidade do estado da Bahia, investigou como alunos de escolas públicas utilizavam métodos contraceptivos em suas relações sexuais, os resultados mostraram que 34,9% deles já tinham iniciado vida sexual e que 6,4% dos rapazes e 18,1% das moças relataram gravidez decorrentes de suas relações (ALMEIDA; AQUINO; GAFFIKIN e MAGNANI, 2003).

O presente projeto tem como objetivo a formação de agentes multiplicadores entre alunos do ensino médio, realizando atividades sobre temas relacionados a sexualidade, práticas sexuais saudáveis, esclarecimento de dúvidas e desconstrução de mitos, tabus e preconceitos. Também visa contribuir com a formação dos alunos de cursos de graduação do Ibilce/Unesp, especialmente os que cursam as licenciaturas, uma vez que orientação sexual é responsabilidade dos professores, enquanto tema transversal, e também como atividade de extensão da própria universidade.

MÉTODO

Para alcançar o objetivo de capacitar adolescentes para atuarem como agentes multiplicadores entre seus pares foi necessário constituir e capacitar a equipe.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Equipe de agentes multiplicadores

Constituída por um grupo de 9 alunos do ensino médio, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC/EM, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Governo Federal (CNPQ, 2014), orientados por três professores doutores do departamento de Educação do Ibilce/Unesp (uma das professoras é a coordenadora do projeto “E aí, Justino?!”; duas alunas de graduação em cursos e licenciatura do Ibilce/Unesp, bolsistas pelo Núcleo de Ensino da Unesp; uma aluna de mestrado em Educação; uma aluna de doutorado em Educação; uma professora de filosofia e uma professora de ciências da escola. Esporadicamente, participam colegas dos multiplicadores (alunos do nono ano do ensino fundamental e alunos do ensino médio), tais estudantes participam dos encontros espontaneamente por se interessarem pelos temas discutidos.

Desenvolvimento do projeto

Desde o início de 2013 o projeto “E aí, Justino?!” se tornou uma extensão do projeto “E aí?! Ibilce”. Um grupo de alunos da Escola Estadual Justino Jerry Faria, participam de reuniões semanais na escola. Nas reuniões acontecem discussões sobre temas pertinentes ao projeto, oficinas de prevenção a DST e de sexo seguro, oficinas de habilidades para lidar com o tema sexualidade e formação dos agentes multiplicadores (alunos do ensino médio, bolsistas PIBIC/EM) sobre sexualidade.

Aos alunos multiplicadores são atribuídas responsabilidades como organizar e realizar atividades educativas a todos os alunos do Ensino Médio: apresentação de vídeos sobre temas referentes à sexualidade, para a sensibilização dos alunos, discussão e reflexão sobre o desenvolvimento sexual saudável; exposição de estandes informativos em eventos do calendário da escola, com orientação e distribuição de preservativos; oficinas de sexo seguro e de habilidades e suporte técnico para dúvidas sobre a vivência de riscos e encaminhamentos às Unidades de Saúde, quando necessário. A parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, por meio do Programa municipal DST/Aids possibilita o fornecimento de preservativos e material gráfico informativo para divulgação da prevenção de DST e HIV/Aids.

RESULTADOS

No último encontro do ano de 2013, os alunos do ensino médio que participaram da equipe do “E aí, Justino?!” foram questionados sobre os motivos que os

fizeram fazer parte do projeto, suas respostas citaram principalmente a curiosidade sobre sexualidade e o interesse em adquirir e compartilhar conhecimento sobre o tema, além disso, todos citaram o apoio de professores ou familiares para ingressar na equipe. Quanto às expectativas que tinham, todos indicaram que estas foram correspondidas ou até mesmo superadas.

Ao serem questionados sobre suas aprendizagens, citaram principalmente as formas de contrair DSTs, forma correta de colocar o preservativo, funcionamento do ciclo menstrual dentre outros assuntos relacionados ao tema sexualidade.

Além de aprender mais sobre o que já tinha conhecimento sobre sexo, acabei conhecendo diferentes modos que as pessoas lidam com esse tema ou a maneira como se envolvem com o sexo, seja de forma discreta ou até mesmo de maneira liberal. Aprendi também que sexo não é um tabu, é algo normal e deve ser abordado sem preconceito ou considerado como algum tipo de polêmica. (MA, 15 anos)

Todos os integrantes do projeto demonstraram interesse em continuar na equipe, no entanto, duas alunas concluíram o ensino médio e estão trabalhando, o que inviabiliza continuar participando dos encontros.

Com certeza (pretende continuar), porque além de aprender muitas coisas sobre sexo compartilhamos saberes diversos que auxiliam a todos, e também porque construímos um laço de amizade muito produtivo e criamos uma intimidade com o grupo para conversar sobre tudo sem tabus. (LA, 16 anos)

De todas as atividades desenvolvidas, aquelas que mais chamaram a atenção dos integrantes do projeto foram a apresentação de vídeos temáticos para alunos do ensino fundamental e médio da escola e a participação na primeira fase do XXV Congresso de Iniciação Científica da Unesp, dentre os painéis apresentados no evento, dois painéis de bolsistas PIBIC/EM receberam menção honrosa. Esta premiação incentivou ainda mais a participação dos alunos da equipe.

O congresso eu achei interessante por estar no meio de pessoas mais velhas, poder ver como é ser avaliado por professores de universidade, algo diferente do ensino médio. E a apresentação dos vídeos, por ver os outros alunos se inteirando do assunto e tirando suas dúvidas. (MI, 15 anos)

O Congresso de Iniciação Científica da Unesp e os vídeos apresentados para as classes, porque interagimos com as pessoas e conseguimos explicar um pouco mais sobre nosso projeto. (LA, 16 anos)

Quando questionados sobre quais atividades sugeririam para o próximo ano, os alunos citaram estandes, gincanas e apresentações de vídeos para as demais séries, explicações animadas e interativas com todos os alunos da escola, estudo de mais assuntos com maior profundidade, palestras e folhetos informativos e levar o projeto para outras escolas. Em relação às críticas, estas foram para as atividades que foram planejadas e não realizadas.

Muita coisa ficou só no papel, acho que deviam ser concretizadas. (MI, 15 anos)

Acredito que o projeto “E aí!?” 2013 poderia ter sido mais expandido para toda a rede pública escolar e espero que este ano sejam feitas mais atividades que envolvessem toda a escola. Exemplo: estandes, mais palestras, e dinâmicas durante o intervalo, professores também abordando os assuntos em sala, etc. (FR, 17 anos).

No início do projeto uma caixa foi colocada no pátio da escola para que os alunos escrevessem e depositassem suas dúvidas, em virtude da dificuldade em manter a caixa no pátio (por duas vezes ela desapareceu), surgiu no grupo a ideia de criar um canal virtual de comunicação entre os estudantes. Dois murais nos pátios da escola servem como meio de divulgação dos canais virtuais, estes canais são o ASK e a rede social *Facebook* que possui uma página do projeto. Essas atividades de criação de canais virtuais para responder as dúvidas dos alunos e divulgar as ações do projeto ficam a cargo dos próprios alunos do ensino médio que fazem parte da equipe. Atividades como exibição de vídeos informativos, seguidos de discussões guiadas pelos próprios estudantes do ensino médio também gerou efeito positivo.

Outro resultado positivo foi o apoio que os professores da escola deram à realização do projeto, em diversas oportunidades eles elogiaram a equipe e destacaram a importância do projeto, além de se colocarem à disposição para ajudar no que fosse necessário.

Estes resultados somam-se a outros, como os relatados por Soares, Amaral, Silva e Silva (2008), que desenvolveram oficinas para trabalhar a sexualidade de alunos de ensino médio de uma cidade do norte do estado de Minas Gerais, de maneira geral as oficinas possibilitaram que estes alunos discutissem de forma aberta as suas dúvidas sobre a sexualidade, gravidez não planejada e métodos contraceptivos.

Moizés e Bueno (2010) mostraram como professores do ensino fundamental da cidade de Ribeirão Preto/SP, entendem sexo e sexualidade, os resultados

mostraram que a maioria considera que estes temas devam ser tratados pelos professores de Ciências e que a sugestão dos PCN, que orientação sexual seja tratada de forma transversal na escola, ainda não é realidade, estes autores ainda consideram que também é necessário realizar um trabalho conjunto entre a escola e as famílias.

Martins et al. (2011) trabalharam várias oficinas sobre sexualidade com alunos de ensino médio de uma escola pública na cidade de Cuiabá/MT, seus resultados apontam a importância deste tipo de atividade para os alunos e para a escola, assim como o estabelecimento de parceria com a unidades de saúde, como a Equipe de Saúde da Família. Silva et al. (2011) descrevem um conjunto de oficinas realizadas com adolescentes que são estudantes do ensino médio na cidade de Fortaleza/CE, nas quais são evidenciadas que os participantes tiveram interação ativa com os educadores e seus colegas e que demonstraram interesse em trabalhar novos conteúdos desta área.

No final do ano de 2014 os alunos multiplicadores foram questionados sobre as atividades desenvolvidas que merecem destaque. Na opinião dos agentes multiplicadores foram:

- a) Identificação das principais dúvidas sobre sexualidade dos agentes multiplicadores durante as reuniões semanais;
- b) Identificação das principais dúvidas sobre sexualidade dos alunos com a criação de uma caixa de dúvidas, de uma página eletrônica na rede social *Facebook* e no *ASK*;
- c) Exibição de vídeos e discussões com alunos do nono ano do ensino fundamental e com os três anos do ensino médio, abordando assuntos como ciclo menstrual e período fértil, amor/paixão e sexo, métodos anticoncepcionais, doenças sexualmente transmissíveis, Aids, Hepatites, heteroafetividade e homoafetividade. Essa atividade aconteceu três vezes durante o ano de 2014;
- d) Montagem de estandes em eventos da escola para divulgação do projeto e distribuição de preservativos: evento sobre a Copa do Mundo e evento para a família;
- e) Disponibilização e entrega de preservativos via agentes multiplicadores;
- f) Murais ilustrativos e informativos;

- g) Oficinas de sexo seguro e de habilidades com suporte técnico para dúvidas sobre a vivência de riscos.

CONCLUSÃO

No decorrer do projeto “E aí, Justino?!”, emergiram entre os estudantes da escola dúvidas, curiosidades e interesses sobre o tema sexualidade, fato que aponta a importância da formação de alunos do ensino médio como multiplicadores para disseminar informações que podem prevenir riscos entre seus pares. Este tipo de projeto mostrou-se importante tanto para os alunos quanto para os professores, ambos relatavam pelos corredores da escola aos membros da equipe suas dúvidas e inquietações que os temas abordados remetiam. Também é necessário apontar a crescente autonomia entre as alunas de Pedagogia e entre os alunos do ensino médio, uma vez que eram responsabilidade deles organizar e distribuir as tarefas dentro do grupo. Além disso, foi possível notar uma crescente autonomia moral nesse trabalho em equipe, em que todos cooperavam.

E como último ponto, não se pode deixar de informar e discutir assuntos tão relevantes para a saúde dos adolescentes. A iniciação sexual cedo ou tarde vai acontecer para a maioria deles e é ainda no ensino fundamental que muitos mitos e preconceitos podem ser desconstruídos ou tampouco construídos, para que os adolescentes tenham seus direitos de exercer sua sexualidade de maneira prazerosa e saudável. A parceria universidade-escola mais uma vez se mostrou válida tanto para os universitários que cursam licenciaturas, tanto para os alunos do ensino fundamental e médio da escola pública onde o projeto acontece, além das aprendizagens e troca de experiências, o projeto “E aí, Justino?!” Proporcionou oportunidades ricas e válidas de crescimento pessoal e profissional para aqueles que se envolveram de fato.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. C.; AQUINO, E. M. L.; GAFFIKIN, L.; MAGNANI, R. J. Uso de contracepção por adolescentes de escolas públicas na Bahia. *Revista de Saúde Pública*, n. 37, p. 566-575, 2003.
- AYRES, J. R. C. M. Práticas educativas e prevenção de DST/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Interface*, v.6, n. 11, p. 11-24, 2002.

AYRES, J. R. C. M. Adolescência e Aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. *Interface*, v. 7, n. 12, p. 113-28, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação-Geral do Programa Nacional DST/Aids. Drogas, Aids e Sociedade. Brasília: Coordenação-Geral de Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids, 1995.

_____. Ministério da Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/aids-no-brasil>>. Acesso em: 30 abr 2015.

BRITO, A. M.; CASTILHO, E. A.; SZWARCOWALD, C. L. Aids e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, v. 34, n. 2, p. 207-217, 2001.

CARLETO, A. P.; FARIA, C. S.; MARTINS, C. B. G.; SOUZA, S. P. S.; MATOS, K. F. Conhecimentos e práticas dos adolescentes da capital de Mato Grosso quanto às DST/Aids. *DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v. 22, n. 4, p. 206-211, 2010.

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC/EM. Ano 2014. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 18 maio 2014.

FALCÃO JUNIOR, J. S. P. et al. Perfil e práticas sexuais de universitários da área de saúde. *Esc. Anna Nery [on-line]*, v. 11, n. 1 p. 58-65, 2007.

JEOLÁS, L. S. Juventude, sexualidade e Aids: aspectos simbólicos da percepção do risco e da vulnerabilidade. In: FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). *Adolescência em questão: estudos sobre sexualidade*. Araraquara: FCL – Unesp, Laboratório Editoria. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

LIMA & CARDOSO. *Campanhas do governo federal em duas décadas de epidemia*. Trabalho apresentado no III Congresso Nacional de prevenção às DST/Aids. Rio de Janeiro, RJ. Anais do III Congresso Nacional de prevenção às DST/Aids, 1999. p.171.

MANN, J.; TARANTOLA, D. J. M. *Aids in the world II*. New York: Oxford University Press, 1996.

MARTINS, C. B. G.; FERREIRA, L. O.; SANTOS, P. R. M.; SOBRINHO, M. W. L.; WEISS, M. C. V.; SOUZA, S. P. S. Oficina sobre sexualidade na adolescência: uma experiência da equipe saúde da família com adolescentes do ensino médio. *REME Revista Mineira de Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 573-578, 2011.

MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 44, n. 1, p. 205-212, 2010.

PASCOM, A. R. P.; ARRUDA, M. R.; SIMÃO, M. B. G. *Pesquisa de conhecimentos, atitudes e práticas na população brasileira de 15 a 64 anos 2008*. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. 2011.

SILVA, K. L.; MAIA, C. C.; DIAS, F. L. A.; VIEIRA, N. F. C.; PINHEIRO, P. N. C. A educação em saúde junto aos adolescentes para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. *REME Revista Mineira de Enfermagem*, v. 15, n. 4, p. 607-611, 2011.

SOARES, S. M.; AMARAL, M. A.; SILVA, L. B.; SILVA, P. A. B. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do ensino médio. *Esc. Anna Nery [on-line]*, v. 12, n. 3, p. 485-491, 2008.

STRAZZA, L.; AZEVEDO, R. S.; CARVALHO, H. B.; MASSAD, E. Comparação do comportamento sexual, DST/Aids e drogas entre adolescentes de uma escola particular e uma pública em São Paulo, Brasil. *DST Jornal Brasileiro de Doenças Sexualmente Transmissíveis*, v. 15, n. 3, p. 21-23, 2003.

TONATTO, S.; SAPIRO, C. M. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. *Psicologia & Sociedade*, v. 14, n. 2, p. 163-175, 2002.

UNAIDS, Report on the Global Aids epidemic – 2012. Disponível em: <http://www.unaids.org.br/documentos/UNAIDS_GR2012_em_en.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

9

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DA CONCEPÇÃO PRÉ-VIOLATÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

Paulo César Corrêa Borges

Beatriz Mariani

Maiara Lima Rocha

Pedro Gabriel da Silva

Adriane de Souza Oliveira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O projeto “Fundamentos da cidadania e educação em direitos humanos para alunos do ensino fundamental: Construindo cidadania e reconhecimento” é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos, grupo vinculado à Unesp – Franca. O projeto consiste na realização de oficinas mensais para alunos do ensino fundamental de Franca, nas quais se discutem os direitos humanos inseridos numa perspectiva pré-violatória. Abordam-se temas tais como: racismo, homofobia, gênero, violência na escola, liberdade religiosa, entre outros, ressaltando-se, assim, uma dimensão dialógica da educação. A preparação das oficinas se dá por meio de pesquisa bibliográfica e instrução com profissionais especialistas nos eixos temáticos a serem abordados. Dessa forma, possibilita-se o aprimoramento do corpo discente da graduação, proporcionando a construção de um viés mais crítico a ser passado aos educandos. Os resultados obtidos são diversos, mas o mais importante é a construção da cidadania dos alunos de escolas do ensino fundamental, com uma concepção pré-violatória, para garantir-lhes o reconhecimento como cidadãos, protagonistas da própria história pessoal, a partir da vida escolar, além da perpetuação das conclusões originárias do confronto de realidades.

Palavras-chave: Direitos humanos; educação; cidadania; reconhecimento.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o tema da Educação em Direitos Humanos como instrumento fundamental da concepção pré-violatória dos Direitos Humanos, bem como faz uma profunda análise acerca da importância da formação, nas escolas, de indivíduos conscientes e munidos de carga cultural como expressão máxima

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de luta social, para que sejam protagonistas da própria história pessoal, construindo cidadania e reconhecimento.

Essa nova perspectiva supera a concepção de que é necessário ser consumidor para ter cidadania e, por outro lado, que aquela equiparação entre o não consumidor equivaleria ao não cidadão, à margem da sociedade contemporânea capitalista, em cuja concepção já prevê a existência de pessoas socialmente excluídas e sem emprego em condições decentes, muitas vezes se submetendo a trabalhos degradantes senão forçados.

Cabe ressaltar que a cultura pré-violatória dos Direitos Humanos é uma preocupação em tutelar os direitos antes destes serem violados, para que não chegue ao ponto de ser necessária a intervenção do Poder Judiciário.

Desta forma serão discutidos os Direitos Humanos com base em sua evolução histórica no que se refere ao seu reconhecimento formal desde a criação da Carta Magna em 1215, até o surgimento da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, incluindo principalmente a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) como resposta ao genocídio ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial. Embora seja um assunto que vem se desencadeando e transformando desde os tempos remotos, trata-se de um tema atual e amplamente discutido em meio à nova conjuntura política, social e econômica vigente.

As dimensões dos direitos humanos, normalmente apresentadas com uma concepção geracional, devem ser apresentadas como frutos das lutas dos movimentos sociais, contrapondo-se ao discurso positivista, segundo o qual a sua positivação pelos Estados é que representaram o seu reconhecimento a partir da razão e os quais seriam uma decorrência lógica da condição singela de ser da essência do gênero humano.

Dialeticamente, a Teoria Crítica dos Direitos Humanos (DH) desnuda o discurso ideológico que mascara a crueza da concepção positivista dos direitos humanos como um “dado” da positivação estatal, por meio de tratados, constituições e legislações internas e internacionais, segundo a qual os direitos humanos decorreriam da natureza humana, quando em verdade foram construídos tendo por paradigma os interesses e concepções do homem europeu, branco, heterossexual, proprietário etc., a pretexto de se estender a outros seres humanos alijados da fruição daqueles mesmos direitos, tais como: povos dos países periféricos (africanos, latinos e asiáticos), mulheres, crianças, idosos, crianças, homossexuais, indígenas, não cristãos, etc.

Estes aportes teóricos são necessários para uma visão pré-violatória, notadamente quando se depara com racismo, homofobia, questões de gênero, violência na escola e liberdade religiosa, alguns dos temas que são desenvolvidos nas escolas a partir do referido projeto “Fundamentos da Cidadania para Alunos Fundamentais: Construindo cidadania e reconhecimento”, para que os próprios alunos tenham a oportunidade de se formarem, e também formarem aqueles com os quais realizam oficinas sobre tais temas, ou para multiplicarem junto a seus professores, familiares e amigos, a partir de uma perspectiva concreta e materialista, atingindo-se o resultado de propiciar-lhes a escolha de se tornarem protagonistas da própria história.

Cidadania e reconhecimento são aspectos decorrentes deste protagonismo construído a partir da própria escola, notadamente considerando a transversalidade da temática dos direitos humanos, dentro dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que tornam os professores do ensino fundamental das mais diversas disciplinas, parceiros na construção e execução do projeto de extensão.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS

Nas crises de transformação social ou política, a corrente dominante propende sempre pela natureza das coisas, a exceder o limite da razão e exerce sobre os espíritos uma ascendência intolerante, exclusivista e radical. (Ruy Barbosa – a Constituinte de 1891)

Os direitos refletem com fidelidade o tempo em que foram inseridos, em que as inquietações culminaram com demandas sociais reconhecidas e admitidas como legítimas, mas dentro de uma contextualização em um dado

[...] momento histórico [em que] são resultado de um exato momento na evolução da mentalidade dos seres humanos, podendo parecer eventualmente [desconexos,] absurdos, excessivamente dogmáticos, rígidos, liberais, mas em seu constante e permanente movimento, serão sempre a tradução mais autêntica de um povo. (MARINHO, 1999)

Ao lado da historicidade dos Direitos Humanos tem-se a sua construção, paulatinamente, dia após dia, sem que se possa demarcar o seu surgimento, como se houvesse uma sucessividade de direitos, pois

A evolução histórica dos direitos inerentes à pessoa humana também é lenta e gradual. Não são reconhecidos ou construídos todos de uma vez, mas sim conforme a própria experiência da vida humana em sociedade e, por isto, é de extrema importância, para entender seu significado atual compreender como eles foram observados em eras passadas para eliminar os erros e aperfeiçoar os acertos. (SIQUEIRA; PICCIRILLO, 2009)

Primeiramente, há quem diga que foi “[...] no Período Axial [em] que os grandes princípios, os enunciados e as diretrizes fundamentais da vida, até hoje considerados em vigor, foram estabelecidos” (ROMA, 2010, p. 12). Em resumo, foi nesse período que nasceu a ideia de igualdade entre os seres humanos. Como afirma o professor Fábio Konder Comparato (2003, p. 1),

É a partir do período axial que o ser humano passa a ser considerado, pela primeira vez na História, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião ou costumes sociais. Lançavam-se, assim, os fundamentos intelectuais para a compreensão da pessoa humana e para a afirmação de direitos universais, porque a ela inerentes.

Também se tem por referência o Cristianismo, a partir da Idade Média, na afirmação da igualdade das pessoas, como referencial para o surgimento da construção dos Direitos Humanos, em que, uma vez no plano divino, todos os seres humanos eram considerados filhos de Deus – apesar de algumas controvérsias, como, por exemplo, a legitimidade da escravidão e a inferioridade da mulher em relação ao homem.

Já na Idade Moderna, a partir do século XIV, as transformações que ocorreram abalaram toda a estrutura até então concebida e que dava sustentação à organização social e política da época, culminando com o Iluminismo. Foi durante o Iluminismo desenvolvido na Europa, entre os séculos XVII e XVIII, que a ideia de Direitos Humanos se inscreveu, inclusive estendendo-se aos ordenamentos jurídicos dos países. Assim, a partir dessa corrente de pensamento – os racionalistas do Iluminismo sustentavam que os seres humanos nascem livres e têm direitos inerentes à sua natureza humana, anteriores à própria ordem jurídica.

A Magna Carta (1215) – considerada por muitos a pioneira no que tange às garantias de direitos frente a um órgão opressor, notadamente tornando-se ícone contra o Estado absolutista – foi seguida por outros marcos jurídicos históricos, como, a *Petition of Rights* de 1628 e o *Habeas Corpus Act*, de 1679.

Nos Estados Unidos, a primeira declaração de direitos veio através da *Declaração de Virgínia*, que antecipou em um mês a *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, de 1776. Os demais Estados independentes – antigas treze colônias inglesas da América do Norte – seguiram o exemplo do Estado da Virgínia. As declarações americanas influenciaram os revolucionários franceses, embora aquelas tenham se aproximado do modelo inglês, por meio do fortalecimento das garantias dos direitos individuais tradicionais, ao contrário da declaração francesa que enfatizou o Homem, em sentido universal, e seus direitos (FERREIRA FILHO, 1998, p. 20).

Em 1789, ocorre uma das mais relevantes revoluções em quase todos os sentidos, a Revolução Francesa, que precedeu a proclamação da *Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão*. Constituiu-se na revolução da burguesia, propriamente como um movimento social e que, entretanto, excluiu os direitos das mulheres, das crianças, idosos, homossexuais etc. Conquanto a militância feminina tenha estado presente nas lutas dos movimentos sociais que culminaram com aquela revolução, a Declaração não abrangeu os direitos das mulheres.

A Revolução Industrial trouxe a exploração do trabalho em condições extenuantes e os riscos de infortúnio aos trabalhadores, que ficavam desamparados à própria sorte. Longas jornadas de trabalho, baixos salários, trabalho infantil, eram presentes nas diversas indústrias, cujos proprietários se enriqueciam às custas do sacrifício humano, sem qualquer contraprestação ou compensação. O movimento reivindicatório das organizações de classes trabalhadoras, mormente após a organização dos sindicatos, culminaram com a luta pelos direitos sociais, que foram conquistados principalmente no início do Século XX.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e as catástrofes subsequentes, os Direitos Humanos, até então consagrados e defendidos, foram quase que completamente violados e negados, o que fez com que ao final da guerra os Estados tivessem consciência das atrocidades produzidas nos anos de luta e criassem a Organização das Nações Unidas em 1945, com o objetivo de promover e manter a paz entre as nações.

Em 1948, foi proclamada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, conquanto sem força vinculativa e sancionadora, que influenciou diversos tratados, pactos, constituições e legislações internas e internacionais, cujos princípios e direitos declarados passaram a ser objeto de positivação em normas jurídica,

dando ensejo aos denominados direitos humanos fundamentais ou apenas direitos fundamentais.

Em 1966, surgiram dois importantíssimos pactos: *O Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos* e *o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*.

O resgate da perspectiva feminina dos Direitos Humanos, como visto, ganha destaque a partir da década de 1970, tendo sido imprescindível a participação dos movimentos feministas e a participação das ONG's vinculadas às causas dos direitos humanos das mulheres, como destacou Jane Connors (1996, p. 159-158):

The traditional, structured organisations had their origins in the suffrage movement, in religious, welfare or propaganda movements, or represented associations of women professional. The new NGOs included organisations concerned with such diverse áreas as Peace, domestic violence, breast milk substitutes, female sexual slavery, labour and, most importante, economic development. NGOs of various alevels of organisation and formality were established in all parts of the world, with a striking number emerging in the South out of grass-roots activity.

The growth of NGO activity in issues relating to women is testified to by the incremental growth in The UN Women's Decade conferences and The NGO forums held in paralled with them. The first was in Mexico in 1975. It was attended by 133 member states, twenty-three UN organisations and 114 international NGOs. [...] NGO networks formed in Mexico City expanded, while many actively aimed to influence governmewnts to alter discriminatory laws and practices. For example, the sections in each country of the Internacional Council of Jewish Women, the Internacional Federation of Business and Professional Women, the Internacional Federation of University Women, the So-roptimists, the Women's International Zionist Organisation, the World Union of Catholic Women's Organisation and the Young Women's Christian Association began to urge governments to support laws granting women equality.

Para o sistema internacional de proteção dos Direitos Humanos foi adotada, em 1979, a *Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*. Posteriormente, em 1993, foi aprovada pela ONU a *Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher*; e, a OEA, em 1994, promulgou a *Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher*, conhecida também como a *Carta de Belém do Pará*.

Também merece destaque, no Brasil, o Decreto nº 2.754/1998 (BRASIL, 1998, p. 21), que promulgou o *Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos*, abolindo a pena de morte, e que foi adotado em 1990, em Assunção, e, posteriormente, firmado pelo Brasil em 1994.

Pode-se afirmar, portanto, que ao longo da história da humanidade e suas mudanças decorrentes, os direitos foram se aprimorando e expandindo sua área de contemplação, na tentativa de promover o maior rol de direitos básicos que um ser humano pode ter, e impedindo que novas violações aconteçam em prol de uma sociedade cada vez mais humanitária e consciente das conquistas e direitos de cada um, mas sempre pautados pelos movimentos sociais reivindicatórios, enquanto a perspectiva hegemônica apresenta os Direitos Humanos como decorrentes da natureza humana e concedidos pelos Estados, através de tratados, constituições e legislação interna e internacional.

A CULTURA PRÉ-VIOLATÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS

A concepção atual de Direitos Humanos teve sua origem no final do século XVIII, em meio aos insurgentes conceitos da Revolução Francesa. A partir deste momento, passou-se a compreender cada indivíduo como ser humano enquanto possuidor da dignidade humana. Essa concepção de indivíduo, porém, limitava-se ao homem branco e burguês, como não deixa dúvidas a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* de 1789. Com o passar do tempo, conforme podemos observar na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, o pensamento de que os Direitos Humanos se aplicam ao modelo ideal da sociedade ocidental, mas não se aplicam a toda diversidade de homens e mulheres reais só cresceu.

Apesar de ser fortemente pautado em ideais da cultura liberal-burguesa, “[...] o processo de reconhecimento e afirmação dos chamados direitos humanos constituiu uma verdadeira conquista da sociedade moderna ocidental” (WOLKMER, 2010, p. 13, grifo nosso). Segundo Norberto Bobbio (2004, p. 73), essa conquista deve-se grandemente à

Estreita conexão com as transformações da sociedade. Assim, o desenvolvimento e a mudança social estão diretamente vinculados com o nascimento, a ampliação e universalização dos “novos” direitos. Essa multiplicação histórica dos “novos” direitos processou-se por três razões: a) aumentou a “quantidade de bens considerados

merecedores de tutela”; b) estendeu-se “a titularidade de alguns direitos típicos a sujeitos diversos do homem”; c) o homem não é mais concebido como ser genérico, abstrato, “[...] mas é visto na especificidade ou na concreticidade de suas diversas maneiras de ser em sociedade, como criança, velho, doente etc.”.

Neste mesmo sentido, Joaquín Herrera Flores (2009, p. 109), em seu livro *Teoria crítica dos direitos humanos* explicita:

Nós não entendemos os direitos humanos como a manifestação histórica de uma essência humana eterna, mas como os processos e dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem historicamente em estreita relação com a aparição e expansão do modo de produção e de relações sociais capitalistas.

Correntemente, os Direitos Humanos são compreendidos e instrumentalizados dentro de uma perspectiva universalizante, de forma hierárquica, como produto da doutrina ocidental. Desta forma, de acordo com o aludido autor Joaquín Herrera Flores, reproduz-se uma lógica de inclusão/exclusão, já que ao incluir apenas um ponto de vista, necessariamente há a exclusão dos demais.

Segundo David Sánchez Rubio (2010, p. 102), em seu livro *Fazendo e desfazendo direitos humanos*, deveríamos estar diante

Não de um universalismo, mas sim de um pluriversalismo de confluência, aberto a partir de suas distintas procedências a um permanente diálogo e a um contínuo processo de construção sem imposições etnocêntricas e homogêneas.

A teoria dos Direitos Humanos como conhecemos prioriza ainda uma visão pós-violatória, que apenas se preocupa com os Direitos Humanos a partir do momento em que a norma é descumprida, gerando uma cultura anestesiada, reproduzindo práticas e anseios simplificados das relações humanas.

Neste sentido David Sánchez Rubio aborda de maneira extremamente crítica o entendimento tradicional, ressaltando o abismo entre o que “se diz” e o que “se faz” no âmbito dos Direitos Humanos.

Uma concepção muito mais complexa, racional, sócio-histórica e holística, que priorize as próprias práticas humanas, que são as que realmente fazem e desfazem, constroem e desconstroem os direitos humanos. [...] Noção sinestésica dos direitos humanos, que nos extraia da anestesia. (SÁNCHEZ RUBIO, 2010, p. 12-13)

O autor ressalta ainda que a concepção atual sobre Direitos Humanos é arcaica, pois vincula quase que em sua totalidade estes direitos à emanção das normas jurídicas estatais e às declarações e tratados internacionais. Desta forma, a preocupação volta-se apenas a uma dimensão pós-violatória, e, consequentemente, o que observamos é a baixa eficácia dos direitos assegurados em tais leis e tratados.

Dessa forma, deveria ser propagada uma cultura a favor da dimensão pré-violatória dos Direitos Humanos, ou seja, estes direitos gozariam de tutela não apenas após terem sido violados – por meio de sanções – mas sim anteriormente, nas palavras de David Sánchez Rubio (2010, p. 18): “[...] *para tornar efetivos os direitos humanos as atuações humanas e a sensibilidade popular por reconhecê-las aludem a uma dimensão pré-violatória dos mesmos*” (grifo nosso).

É importante ressaltar que ao falarmos em uma dimensão pré-violatória, estamos nos referindo a um conjunto de práticas, que englobam tanto as diárias quanto as lutas sociais, construídas pelos homens e mulheres que não se conformam com as constantes situações de injustiça e desigualdade.

Helio Gallardo nos ensina que os Direitos Humanos têm como referencial básico a autonomia dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Para o referido autor, “[...] *‘sujeito’ quer dizer colocar-se em condições sociais individuais de apropriação de uma existência*” (SÁNCHEZ RUBIO, 2013, grifo nosso). Por “autonomia” entende-se ser a possibilidade dos seres humanos de viverem certas experiências, desde as mais simples, do dia-a-dia, até as mais complexas, que levariam a uma libertação (GALLARDO, 2008).

É a partir dessa dimensão pré-violatória que a ideia de educação vem à tona. Deve-se considerar a educação como uma luta social, que empodera e personifica os sujeitos em suas relações cotidianas. Desta maneira, permite-se construir um caminho para que os sujeitos sejam capazes de reagir culturalmente, criando um ambiente em que os Direitos Humanos são pensados e respeitados.

METODOLOGIA UTILIZADA PELO GRUPO

O método de exposição deste trabalho é descritivo, de modo a indicar o funcionamento do projeto em questão para posteriormente analisar seus resultados. Quanto ao funcionamento das próprias oficinas, a abordagem metodológica se

constitui como dialética e zetética. Reuniões prévias são realizadas, semanalmente, nas quais a bibliografia para determinada oficina é selecionada e discutida.

Conta-se com a participação de diversos profissionais convidados, de diferentes áreas, para a preparação dos participantes do projeto, bem como para a seleção da bibliografia concernente, selecionando materiais impressos, especialmente, aqueles desenvolvidos pelo Governo Federal e pela Unesco, audiovisuais, jogos e outros elementos com apelo lúdico que possam compor a estratégia para se abordar o tema de Direitos Humanos a ser abordado junto aos alunos.

O modo de exposição do tema é primeiramente discutido entre os participantes do grupo, que geralmente resulta em uma síntese de conteúdo adaptado para a exposição aos alunos do ensino fundamental.

Após a realização das oficinas na escola, é produzido um relatório por parte dos participantes do grupo com o objetivo de relatar possíveis problemas ou sucessos com a abordagem adotada. Novamente discute-se a oficina, agora partindo de conteúdo empírico, com a finalidade de verificar a eficácia da oficina. Tal método mostra-se adequado às necessidades do projeto, pois permite certa flexibilidade para a adaptação do conteúdo ao público alvo, assim como pesquisa de campo de acordo com experiência empírica, sem, porém, negligenciar o conteúdo teórico a ser discutido e transmitido aos alunos.

CONCLUSÃO

A concepção de Direitos Humanos com base em sua evolução histórica surge essencialmente no final do século XVIII durante a Revolução Francesa imbuída de princípios iluministas no que tange ao lema liberdade, igualdade e fraternidade. Entretanto, a real análise da *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* de 1789 revela a concepção de indivíduo social dotado de direitos e deveres, limitada apenas à burguesia como classe social privilegiada. O mesmo empecilho encontra-se na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, uma vez que na prática não se aplica a diversidade humana em sua totalidade. Trata-se de medidas de cunho liberal-burguês que, embora representem a conquista gradual do mundo ocidental no alcance a um direito humano mais amplo, restringem-se a uma parcela populacional.

Ademais, a abordagem acerca da concepção pré-violatória dos Direitos Humanos, no que se refere à denúncia de violação após o descumprimento de seus

preceitos, revela uma sociedade alheia a anseios progressistas no intuito de proteger o homem de ações arbitrárias, na medida em que deixa em segundo plano a dimensão pré-violatória de Direitos Humanos como ícone de luta social que versa sobre a demanda de expansão de direitos civis, justiça e igualdade. Desta forma é imprescindível a Educação em Direitos Humanos nas escolas como fonte da concepção pré-violatória de Direitos Humanos de modo a sedimentar e expandir conhecimentos acerca do direito inerente aos seres humanos.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BORGES, P. C. C. A tutela penal dos direitos humanos. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano 12, n. 134, p. 82-88, jul. 2012.
- BRASIL. Decreto nº 2.754, de 27 de agosto de 1998. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos Referente à Abolição da Pena de Morte, adotado em Assunção, em 8 de junho de 1990, e assinado pelo Brasil em 7 de junho de 1994. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 ago. 1998. p. 21. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2754.htm>. Acesso em: 2015.
- COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- CONNORS, J. NGOs and the human rights of women at the United Nations. In: WILLETTS, P. *The conscience of the World: the influence of Non-Governmental Organizations in the UN System*. London-UK: Hurst & Company, 1996.
- FERREIRA FILHO, M. G. *Direitos humanos fundamentais*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GALLARDO, H. *Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos*. Murcia: David Sánchez Rubio Editor, 2008.
- HERRERA FLORES, J. *Teoría crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- MARINHO, D. E. R. *Uma visão evolutiva dos direitos humanos*. Florianópolis, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dh_dorian.html>. Acesso em: 19 maio 2015.

ROMA, V. S. M. N. *Aspectos da influência dos direitos humanos na legislação penal brasileira editada após a promulgação da Constituição Federal de 1988*. 2010. Monografia (Especialização em Direito Penal e Direito Processual Penal) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SÁNCHEZ RUBIO, D. *Fazendo e desfazendo os direitos humanos*. Tradução de Clovis Gorzevski. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

_____. *Uma perspectiva crítica sobre democracia e direitos humanos*. [S.l.] 8 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.gnmp.com.br/publicacao/171/uma-perspectiva-critica-sobre-democracia-e-direitos-humanos>>. Acesso em: 19 maio 2015.

SIQUEIRA, D. P.; PICCIRILLO, M. B. Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 12, n. 61, fev. 2009. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=5414>. Acesso em: 19 maio 2015.

SOCIEDADE CATARINENSE DE DIREITOS HUMANOS. *Direitos humanos e cidadania*. Natal. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/br/sc/scdh/parte1/2c1.html>>. Acesso em: 27 set. 2015.

WOLKMER, A. C. Novos pressupostos para a temática dos direitos humanos. In: SÁNCHEZ RÚBIO, D.; HERRERA FLORES, J.; CARVALHO, S. de. (Org.). *Direitos humanos e globalização: fundamentos e possibilidades desde a teoria crítica*. 2. ed. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 2010.