

REVISTA DE
DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

ISSN: 1989-5240

Nº 1

DICIEMBRE DE 2009

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

CONSEJO DE REDACCIÓN Y CIENTÍFICO.
EDITORIAL BOARD AND SCIENTIFIC COMMITTEE

Director: Clemente Herrero Fabregat, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Consejo de redacción:

Juana Anadón, Universidad Complutense de Madrid, España.
Carmen Domínguez Díaz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Alfonso García de la Vega, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Andrés García Ruiz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Antonio Luis García Ruiz, Universidad de Granada, España.
Guillermo Jiménez-Ridruejo, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María Jesús Marrón Gaité, Universidad Complutense de Madrid, España.
Nieves Martín Rogero, Universidad Autónoma de Madrid
Asunción Martínez Cebrián, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María Montserrat Pastor Blázquez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá de Henares.
José Luis de los Reyes Leoz, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Natalia Ruiz López, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Alicia Ruiz Olarría, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Secretaria de redacción: Rocío Garrido Martos, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Consejo científico:

Manuel Alvaro Dueñas, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Carmen Chamorro Plaza, Universidad Complutense de Madrid, España.
Helena Copetti Callai, Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul,
Unijuí, Brasil.
Celia María David, Universidad Nacional del Estado de Sao Paulo , Campus de Franca,
Brasil.
Alceu Ferraro Ravello, Centro Universitario La Salle, Porto Alegre, Brasil.
Carles Furió Mas, Studi General-Universitat de Valencia, España.
Carmen García Gómez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Julio Irigoyen Guatia, Universidad de la República, Uruguay
Catia María Nering, Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur,
Brasil.
Alberto Pazo Labrador, Universidad de Vigo, España
Javier Peralta Coronado, Universidad Autónoma de Madrid, España.
Luis Rico Romero, Universidad de Granada, España.
César Sáenz de Castro, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad
Autónoma de Madrid, España.
Joseli María Silva, Universidad Estatal de Ponta Grossa, Brasil.
Lana de Souza Cavalcanti, Universidad Estatal de Goiania, Brasil.
Roberto de Souza Rocha-Pérez, Instituto del Profesorado Artigas de Montevideo, Uruguay.
Lorenza Villa Lever, Universidad Iberoamericana, México.
Gladis Vivar, Universidad de Misiones, Argentina.
Noelia Weschenfelder, UNIJUI, Brasil.

SUMARIO

1. PRESENTACIÓN	
Clemente Herrero Fabregat	7-11
2. ARTÍCULOS	12
A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS TIC: UM OLHAR SOBRE O PPGEA/FURG-BRASIL Susana Inês Molon. Rogério Dias de Arruda. Joaquín Paredes.	13-29
GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO. Alceu Ravello Ferraro.	30-47
RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S. Ana Maria Colling.	48-61
IDENTIDAD, CULTURA E INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN BRASIL. Anna Rosa Fontella Santiago.	62-75
LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN BRASIL. Profa. Dra. Antonia Carvalho Bussmann.	76-87
A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA COMO INSTRUMENTALIZADORA DE PROFESSORES E ALUNOS AUTÔNOMOS: UM EXERCÍCIO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A DOCÊNCIA LATINO-AMERICANA. Prof. Dr. Augusto César Pinheiro da Silva.	88-106
CONTRIBUCIONES A LA AUTONOMIA PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICA – VIVENCIAS EN UN CURSO DE LICENCIATURA EN BRASIL. Prof. Dra. Cátia Maria Nehring. Prof. MSc. Marta Cristina Cesar Pozzobon.	107-124
LA CUESTIÓN SOCIOAMBIENTAL EN COMUNIDADES TRADICIONALES DE FAXINAIS EN PARANÁ, BRASIL: REFLEXIONES SOBRE UNA PEDAGOGÍA HOLÍSTICA E INTEGRATIVA. Cicilian Luiza Löwen Sahr.	125-141
ESPAÇO ESCOLAR E DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. Prof. Dr. Ivan Jairo Junckes. Profa Dra. Joseli Maria Silva.	142-161

HISTORIA DE VIDA Y MEMORIA DE LOS MAESTROS DEL MOVIMIENTO SIN TIERRA DE BRASIL: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación Dra. Noeli Valentina Weschenfelder.	162-183
DESCONSTRUCCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Fernando Jaime González. Paulo Evaldo Fensterseifer.	184-195
GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA NA BOLÍVIA REVOLUCIONÁRIA Edu Silvestre de Albuquerque.	196-213
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS PARA CONSTITUIÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA Eva Teresinha de Oliveira Boff. Maria Cristina Pansera de Araújo. Ediliane de Oliveira Boff.	214-234
AMBIENTE, SAÚDE E DIREITOS HUMANOS Vania Fonseca.	235-250
3. NOTICIAS Y COMENTARIOS	251-256
4. RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS	257-261

CONTENTS

1. PRESENTATION

Clemente Herrero Fabregat 6-10

2. PAPERS

11

TRAINING IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ICTs. A
LOOK AT THE PPGEA / FURG-BRAZIL

Susana Inês Molon. Rogério Dias de Arruda. Joaquín Paredes. 13-19

GENDER AND LITERACY IN BRAZIL, 1940 TO 2000:
QUANTITATIVE HISTORY OF THE RELATIONSHIP.

Alceu Ravanello Ferraro. 30-47

POWER AND GENDER IN THE TEACHER RELATIONSHIPS.

Ana Maria Colling. 48-61

IDENTITY, CULTURE AND INCLUSION IN CURRICULUM
POLICIES IN BRAZIL.

Anna Rosa Fontella Santiago. 62-75

TEACHER TRAINING IN BRAZIL.

Antonia Carvalho Bussmann. 76-87

THE TEACHING OF GEOGRAPHY AS A MEANS OF CREATING
AUTONOMOUS TEACHERS AND STUDENTS: AN EXERCISE IN
GEOGRAPHY TEACHING IN LATIN-AMERICA.

Prof. Dr. Augusto César Pinheiro da Silva. 88-106

CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL AUTONOMY OF THE
MATHEMATICS TEACHER - EXPERIENCES IN A DEGREE
COURSE IN BRAZIL

Maria Nehring. Prof. MSc. Marta Cristina Cesar Pozzobon. 107-124

THE SOCIO-ENVIRONMENTAL QUESTION IN TRADITIONAL
COMMUNITIES OF *FAXINAIS* EN PARANÁ, BRAZIL:
REFLECTIONS ON A HOLISTIC AND INTEGRATIVE PEDAGOGY

Cicilian Luiza Löwen Sahr. 125-141

THE SCHOOL CONTEXT AND SEXUAL DIVERSITY: A
CHALLENGE TO EDUCATIONAL POLICY IN BRAZIL

Ivan Jairo Junckes. Profa Dra. Joseli Maria Silva. 142-161

THE LIFE AND RECOLLECTIONS OF THE SCHOOLTEACHERS
OF THE LANDLESS RURAL WORKERS' MOVEMENT: Memories
of childhood, school and training.

Noeli Valentina Weschenfelder. 162-183

DECONSTRUCTION, CONSTRUCTION AND RECONSTRUCTION OF PHYSICAL EDUCATION: CHALLENGES FOR INITIAL TRAINING. Fernando Jaime González. Paulo Evaldo Fensterseifer.	184-195
GEOGRAPHY AND GEOPOLITICS IN REVOLUTIONARY BOLIVIA. Edu Silvestre de Albuquerque.	196-213
ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE SIGNIFICANCE OF SCIENTIFIC CONCEPTS FOR THE BUILDING OF A NEW AWARENESS. Eva Teresinha de Oliveira Boff. Maria Cristina Pansera de Araújo. Ediliane de Oliveira Boff.	214-234
ENVIRONMENT, HEALTH AND HUMAN RIGHTS Vania Fonseca.	235-250
3. NEWS AND COMMENTS	251-256
4. REVIEWS	257-261

PRESENTACIÓN:

RELACIONES ENTRE EL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID Y UNIVERSIDADES BRASILEÑAS

Clemente Herrero Fabregat

Director del Departamento de Didácticas Específicas
Universidad Autónoma de Madrid
E-mail: clemente.herrero@uam.es

Actualmente diversos profesores del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad Autónoma de Madrid tienen a su cargo tres convenios con universidades brasileñas, además de lazos académicos con otros centros universitarios donde se han impartido diferentes cursos y conferencias. Es por esta razón que el primer número de la revista electrónica *Didácticas Específicas* va a recoger una serie de trabajos fruto de esta colaboración, que esperamos continúe y se fortalezca.

El primer contacto académico se estableció con la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande del Sur (UNIJUI) que tiene su sede en la ciudad de Ijuí, firmándose un convenio entre ambas universidades, aprobado por la UAM el 12 de diciembre de 2004. En 2005 el tutor del mismo en España, Dr. Herrero Fabregat, se trasladó el mes de mayo a Ijuí para ponerlo en marcha. La actividad académica realizada allí, un curso sobre “Formación del Profesorado en Ciencias Sociales” se tradujo en un libro publicado por la editora de la universidad brasileña. Además dirigió un seminario de investigación sobre las políticas públicas educativas en España y Brasil e impartió una conferencia sobre “Imagen y símbolo en la ciudad. Su valor educativo” dentro de la Semana Académica de Geografía. En correspondencia la tutora del convenio por parte de UNIJUI, Dra. Callai Copeti, visitó la UAM en mayo de 2006 impartiendo un curso de libre configuración (1 crédito reconocido) junto con el profesor Jaeme Callai sobre “La didáctica de las Ciencias Sociales en Latinoamérica”, en el que también participó el Dr. Telmo Rudi Frantz, Vicerrector y Profesor de Sociología de UNIJUI que impartió una conferencia sobre *Bases sociológicas de la educación en Brasil*.

En 2006 el profesor Clemente Herrero Fabregat y la profesora Pilar Pérez Camarero en su visita a UNIJUI participaron en el III el Simposium Internacional de Formación de

Docentes (SINFORMA) organizado conjuntamente con la Universidad de Misiones (Argentina). Ambos profesores contribuyeron activamente en un seminario temático de posgrado sobre *Cultura, Infancia y Formación Docente* del Programa de Educación en Ciencias. El tutor del convenio participó en la clausura de la Semana Académica de Historia desarrollando el tema: “*Francisco Ferrer i Guardia, un pedagogo libertario y libre pensador*”. El trabajo de estos profesor fue recogido por diferentes medios de comunicación de la ciudad y de la capital del Estado, Porto Alegre.

En 2007 durante el mes de febrero estuvo becada por CAPES en la Universidad Autónoma de Madrid la tutora del convenio UAM-UNIJUI Helena Callai, profesora de geografía de la Universidad brasileña y participó en un ciclo de conferencias sobre *Educación en Hispanoamérica: Brasil*. En agosto-septiembre se desplazaron a Ijuí cuatro profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. El tutor del convenio, Clemente Herrero Fabregat participó durante este mes en un grupo investigación del Consejo de Desarrollo Científico y Tecnológico del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Brasil dirigido por la profesora Callai. Se trató en el mismo sobre *Currículo y Formación de Profesores, y Enseñanza y Metodología de la Geografía*. Además se realizó una reunión con los profesores del programa de postgrado para establecer grupos de investigación entre las dos Universidades en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. Impartió, así mismo una conferencia sobre *La enseñanza de la geografía, un instrumento para la paz y la ciudadanía*, organizada por el Departamento de Geografía. La profesora de la Universidad Autónoma, Natalia Ruiz López en el mismo período participó en el grupo de investigación de UNIJUI sobre Didáctica de las Matemáticas, e impartió dos conferencias: *La Educación Matemática en España* y *Medios y recursos para la enseñanza de la Geometría*. Estos dos profesores impartieron conferencias en el centro universitario UNILASALLE de Canoas (Porto Alegre), Universidad Estatal de Paraná y Universidad Federal de Curitiba. En septiembre se trasladaron a UNIJUI las profesoras del área de Lengua y Literatura Ángeles Sevilla Quindós y Nieves Martín Rogero. La primera impartió un curso sobre *Fonética española* desarrollado por el Departamento de Estudios del Lenguaje, Arte y Comunicación de dicha Universidad. La segunda impartió un curso sobre *Los libros infantiles en la enseñanza del español como segunda lengua*.

En 2008 durante el mes de febrero se realizó en la UAM el I Encuentro de Educación Hispano-Brasileño con la asistencia del profesor español Antonio Monclús Estella, que disertó sobre la pedagogía liberadora de Paulo Freire. Por parte de UIJUI asistieron la vicerrectora Antonia Carvalho Bussmann, las profesoras Cátia Nehring, Ana Rosa Santiago, Noeli Valentina Weschenfelder y la profesora de la Universidad Estatal de Ponta Grossa Joseli María Silva. Este mismo año los profesores D. Clemente Herrero Fabregat, Da. Ana Rodríguez Marcos, D. Pedro Molina Holgado, D. Guillermo Jiménez-Ridruejo Gil y Da. Rosa Esteban Moreno se desplazaron a Brasil para participar en el IV SINFORMA (Simposio Internacional de Formación de Docentes) que se celebró en el campus de Santa Rosa en colaboración con la Universidad de Misiones (Argentina) todos ellos impartieron diferentes cursos y conferencias. Al término de su estancia tuvo lugar una entrevista con el cónsul español de Porto Alegre para informas sobre las actividades que se realizan en el marco del convenio y facilitar los visados a los alumnos brasileños que estudian en la UAM. En este mismo año se firmaron dos convenios con las Universidades brasileñas de UNILASALLE de Canoas, y Estatal de Paraná, Ponta Grossa. Los tutores de los mismos son la profesora Natalia Ruiz López y el profesor Clemente Herrero Fabregat.

El año 2009 ha sido un período en el que se han asentado los dos últimos convenios firmados. Durante el mes de febrero se desarrolló un curso sobre *La educación como instrumento de transformación en Brasil* en el que participaron profesores de las tres universidades: UNIJUI, UNILASALLE: Helena Callai, Jaeme Callai y Alceu Ravello. En junio el profesor Herrero estuvo en Ponta Grossa impartiendo un curso sobre *Geopolítica y Educación para la Paz*, además de empezar a trabajar sobre la posibilidad de crear un grupo Conjunto de investigación. Participó así mismo, en la Universidad de Curitiba en un café geográfico. En el mes de agosto visitaron esta Universidad los profesores de la UAM Pedro Molina Holgado y Antonio Palacios, impartiendo diferentes conferencias y constituyendo un grupo de investigación. La profesora Natalia Ruiz visitó UNILASALLE en Canoas para poner en marcha el convenio. Durante el mes de noviembre se ha impartido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación un curso sobre “Medio ambiente y sociedad en Brasil desde una perspectiva educativa” por la profesoras Cicilian Luiza Lowen Sahr y Ligia Gassol. Además con otras universidades madrileñas, las mencionadas brasileñas, y con asistencia de profesores de universidades mexicanas y de El Salvador, se ha creado el Grupo de Estudios Geoestratégicos y Sociales (GES). En este año el profesor Herrero ha sido invitado por la Universidad Estatal Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESPE) a impartir un curso sobre

geopolítica en los campus de Franca y Marília, además de asistir a la 7ª Semana de Relaciones Internacionales organizada por la citada universidad en Marília.

Toda esta actividad se ha reflejado en una serie de publicaciones, que se detallan a continuación:

BLANCO, C. (2007): “De la invención del paisaje a la "moral del paisaje" como género pictórico”. En *Terra Plural*, nº 1, pp. 41-60.

GARCÍA DE LA VEGA, A. (2008): “El desarrollo de las nociones temporales”. En *Terra Plural*, nº 2, pp. 337-341.

- (2008): “Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía”. En *Boletim Goiano de Geografia*, nº 1, pp. 13-28.

HERRAN GASCON, A. de la (2007): “En torno a la pedagogía de la muerte”. En *Contexto Educação*, nº 78, pp.215-235.

HERRERO FABREGAT, C. (2005): *La formación del profesorado en Ciencias Sociales*. Ijuí, Servicio de Publicaciones de la Universidad del Noroeste del Estado Grande de Río do Sul, 263 páginas.

-(2005): “La formación simbólica del profesorado en geografía”. En *Terra Livre - Geografia em movimento*, nº25, pp. 49-65.

-(2006): ”La formación del profesorado en una sociedad globalizada”. En *Educativa*, Departamento de Educación de la Universidad Católica de Goiás, v-9, nº 2, pp. 161-184.

-(2006): “O que é necessário para formar professores/educadores numa sociedade e em aceleradas mudanças, transformações e avanços científicos e tecnológicos,” . En UNIJUI, *III Simposium Internacional sobre Formação docente*. 8, 9,10 de noviembre.

-(2007): “Las colinas en los espacios simbólicos de las ciudades”. En *Terra Plural*, nº 1, pp. -28.

-(2008): “La ciudad como espacio construido y vivido por la persona. Implicaciones educativas”. En *Contexto Educação*, Ijuí, nº 79, pp. 129-154.

-(2009): “Educación para la paz en el mundo geopolítico actual”. En *Relações Internacionais. Polaridades. Novos /Velhos temas emergentes*. Marília: Capes y Universidade Estadual Paulista,

REYES LEOZ, J. L. de los (2009): “Mi casa, mi calle, mi ciudad: experiencias sobre el espacio infantil en el Madrid histórico”. En *Terra Plural*, nº 3, pp. 9-27.

RODRÍGUEZ MARCOS, A. (2006): “Análisis y mejora de la propia enseñanza”. En *Contexto Educação*, nº 76, pp. 127-150.

RUIZ LÓPEZ, N. (2007): “La educación matemática en España”. En *Práxis educativa*, v-2, nº 2, pp. 151-161.

-(en prensa): “Medios y recursos para la enseñanza de la geometría en la educación obligatoria”. En *Educação matemática em revista*, Sociedad Brasileira de educação matemática (en prensa).

Por todas estas razones el número 1 de esta revista electrónica está dedicado a Brasil, país con el que este grupo de profesores, organizados alrededor del Departamento de Didácticas Específicas, han establecido no sólo lazos de colaboración científica sino lazos de amistad, que esperamos perduren y permitan fuertes vínculos de entendimiento entre estos dos países.

ARTÍCULOS

PAPERS

A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS TIC: UM OLHAR SOBRE O PPGEA/FURG-BRASIL

Susana Inês Molon

Professora do Instituto de Ciências Humanas e da Informação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: susana.molon@furg.br

Rogério Dias de Arruda

Mestre e doutorando em Educação Ambiental
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
E-mail: arruda@vetorial.net>

Joaquín Paredes

Profesor Titular de Universidad
Universidad Autonoma de Madrid
E-mail: joaquin.paredes@uam.es

Fecha de recepción: 25/05/ 2009

Fecha de aceptación: 1/07/ 2009

RESUMO: Neste texto, pretende-se discutir o processo de formação em Educação Ambiental no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, nível mestrado e doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/Furg), bem como refletir sobre as possibilidades de contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesse processo. Apresenta-se uma breve contextualização do campo da Educação Ambiental e da complexidade das dimensões implicadas na formação do educador ambiental. Enfocam-se as várias denominações e algumas possibilidades de classificações da Educação Ambiental, ressaltando a sua identificação na área da Educação e problematizando as relações entre ambas e entre o meio ambiente. Aborda-se o processo de constituição do educador ambiental no PPGEA/Furg, tendo presente alguns questionamentos e posições assumidas nesse processo formativo, como também as formas de contribuição das TIC no processo de formação educativa. Para finalizar, ressalta-se a articulação entre a Abordagem Sócio-histórica e a Educação Ambiental transformadora como uma das possibilidades potencializadoras de se trabalhar com a trama da constituição mútua dos sujeitos implicados nos processos de formação em Educação Ambiental, abordando os diferentes sujeitos, docentes e discentes, no contexto da Pós-graduação em Educação Ambiental, comprometidos com a transformação na sociedade.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Pós-graduação. TIC. Abordagem Sócio-histórica.

RESUMEN: Este texto se propone discutir el proceso de formación en Educación Ambiental en el Programa de Posgrado en Educación ambiental, a nivel de máster y doctorado, en la Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/Furg), así como reflexionar acerca de las posibilidades de contribución de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en este proceso. Se presenta una breve contextualización del campo de la Educación Ambiental incluyendo la complejidad de las dimensiones implicadas en la formación del educador ambiental. Luego, se enfocan las

múltiplas denominaciones y algunas posibilidades de clasificaciones de la Educación Ambiental, destacando su identificación en el área de Educación y problematizando las relaciones entre las dos y el medio ambiente.

Palabras clave: Educación Ambiental. Pos-graduação. TICs. Enfoque Socio-histórico.

THE FORMATION IN ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ICT: A GLANCE AT PPGEA/FURG

ABSTRACT: This text is to discuss the training process in Environmental Education in the Postgraduate Program in Environmental Education, Master's and Doctoral level, at the Federal University of Rio Grande (PPGE / FURG) and reflect on the possibility of contribution of Information and Communication Technologies (ICT) in this process. It presents a brief contextualization of the field of Environmental Education and the complexity of the dimensions involved in the training of environmental educators. We focus the various denominations and a number of possible classifications of environmental education, emphasizing its identification in the field of Education and problematized the relationship between and among the environment. It takes the process of training of environmental educators in PPGE / FURG, bearing in mind some questions and positions taken in the training process, but also the forms of contribution of ICT in the educational training. Finally, it emphasizes the link between the socio-historical approach and transformative Environmental Education as potentiators of the possibilities of working with the fabric of mutual constitution of the subjects involved in the process of training in Environmental Education, covering the different subjects, teachers and students in the context of post-graduate in Environmental Education, committed to the transformation in society.

Key words: Environmental Education. Post-graduate. ICT. Socio-historical approach.

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, é importante dizer que não se pode falar em formação de educadores ambientais fora de um contexto sócio-histórico e ignorando o processo de consolidação – produção, apropriação e intervenção – do campo da Educação Ambiental (EA). Acredita-se que a constituição do educador ambiental está implicada com os pressupostos teóricos, filosóficos, éticos, políticos e socioculturais que fundamentam essa área, com as concepções pedagógicas e psicológicas que subsidiam os processos de ensinar e aprender dos sujeitos formadores e formandos, com as possibilidades e limites encontrados nos diversos contextos de formação. Além disso, é necessário conhecer e dialogar com os autores e interlocutores, com as publicações de livros, das revistas e periódicos da área. É preciso entender as relações entre a EA e a Educação e entre a EA e as demais áreas do conhecimento; bem como conhecer os documentos e leis e as políticas públicas em EA no Brasil. Ainda, é importante acompanhar as atuais discussões, participando de congressos,

seminários, fóruns, etc., tanto presencialmente como pelo meio virtual, pois as novas tecnologias oportunizam o acesso às mais longínquas regiões do planeta, vencendo distâncias que seriam, muitas vezes, insuperáveis pelo modo tradicional, o presencial.

Conhecer e se apropriar da trajetória e dos fundamentos da Educação Ambiental possibilita compreender a história, os princípios, os movimentos políticos e sociais, as ações e os programas de EA, tudo isso articulado com os processos políticos, filosóficos, sociais e econômicos que explicam seus aparecimentos, seus percursos e seus desdobramentos históricos. Sob essa perspectiva, também é possível trazer à discussão a contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação em Educação Ambiental.

Dentro disso, tem-se presente o diálogo com os autores que realizam estudos aprofundados e trazem colaborações significativas sobre essas questões e temáticas relacionadas à EA, como, por exemplo, Carvalho (2004), Cascino (2003), Dias (2004), Loureiro (2004), Sato & Carvalho (2005) e Tozoni-Reis (2004), e, no que se refere à contribuição das TIC no processo de construção e comunicação da informação no contexto educativo, os principais autores são Area (1998, 2001), Cabero (2007), Paredes (2000, 2006), Paredes & Estebanell (2005), Silva (2006) e Zubero (1995), entre outros.

Conhecer tudo isso é necessário, mas não suficiente para a formação do Educador Ambiental. É preciso participar e acompanhar o debate sobre a definição ou as definições de Educação Ambiental e, principalmente, refletir criticamente sobre o que está sendo dito; e, para que se dê essa definição/reflexão, as TIC têm papel fundamental, no sentido de municiar o sujeito para desenvolver tais ações.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA QUESTÃO RECORRENTE?

Falar em formação do Educador Ambiental implica conhecer a EA, haja vista que se tem uma definição ou múltiplas conceituações de EA. Considerando essa diversidade conceitual, pode-se falar que são Educações Ambientais no plural ou Educação Ambiental no singular com múltiplas tendências ou correntes?

Vários autores já se debruçaram sobre a pergunta “O que é Educação Ambiental?”. Muitos deles trabalharam sobre a expressão Educação Ambiental analisando-a como a composição de um substantivo e de um adjetivo; alguns defenderam que se trata de

dois substantivos; outros defendem a expressão EA de forma adjetivada, conferindo-lhe diferentes significados.

Nesse universo, tem-se uma diversidade e uma multiplicidade de possibilidades de denominar Educação Ambiental. Além disso, dependendo da forma como a expressão é conceituada, surgem inúmeras maneiras de apresentá-la e identificá-la por meio do reconhecimento das tendências ou correntes que transitam nesse campo e, principalmente, pelo modo como se concebe a EA e qual sua principal função social e política na sociedade.

Algumas pessoas podem considerar essa discussão ultrapassada, desnecessária e sem sentido. Os que defendem essa postura provavelmente argumentam que assumir suas abordagens e os seus pontos de vista são suficientes. Mas a questão não é apenas individual, é também coletiva e pública na defesa de um campo de conhecimento e de intervenção comprometido com a democratização da sociedade.

Portanto, entender o debate em torno da complexidade da definição da EA faz parte do processo constitutivo do educador ambiental.

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE CLASSIFICAÇÕES E DENOMINAÇÕES DA EA

Alguns autores já realizaram o trabalho de mapeamento e identificação das diversas definições, classificações e das várias tendências da EA, mas deve-se ter um cuidado quando da apropriação das informações desses trabalhos, principalmente buscando compreender em que situações sociais, políticas e históricas eles foram produzidos.

Uma das primeiras tentativas de apresentar uma tipologia sobre os modos de fazer Educação Ambiental evidenciava a EA “sobre”, “no” e “para” o ambiente, sendo que já se visualizavam as diversas combinações entre essas formas de EA que coexistiam. A partir dessas possibilidades, os autores analisavam a vinculação desses fazeres com as teorias que os fundamentava, como o positivismo, o construtivismo e a teoria crítica da educação, alertando para a dificuldade de unificação, pois são propostas ideológica e epistemologicamente distintas.

Nessa discussão, Sauv e e Orellana (2003) ressaltam que ao se falar em educa o “sobre”, “no” e “para” o ambiente n o se est  definindo o objeto central da EA, ou seja, a rede de rela es entre as pessoas, seu grupo social e o meio ambiente.

Sauvé (2005) apresenta uma cartografia das correntes em EA desenvolvidas nos contextos culturais norte-americano e europeu mostrando como cada uma das correntes concebe o meio ambiente, qual o principal objetivo educativo e os enfoques privilegiados, bem como apresenta alguns exemplos de estratégias ou de modelos que ilustram a corrente. A autora finaliza o texto alertando sobre as zonas de convergências entre as correntes e a necessidade de continuação desse trabalho, de modo a acompanhar a trajetória da EA, uma vez que não foram contemplados os trabalhos dos educadores da América Latina nem de outros contextos culturais.

Na América Latina e no Brasil essa diversidade também existe, mas outras tendências emergem e estão caracterizando o campo.

Carvalho (2004a) fala da necessidade de superação de uma visão ingênua de EA e da construção de uma EA crítica. Loureiro (2004a) refere-se à EA convencional e à EA transformadora. Quintas (2004), Guimarães (2000) e Lima (2005) contrapõem, respectivamente, a Educação no processo de Gestão ambiental, a EA crítica e a EA emancipatória à EA convencional, tradicional, conservadora.

Essas diversas maneiras de conceber a EA e as tendências estão imbricadas com o modo de compreender a Educação e o ambiente e, principalmente, a relação entre eles.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DA EDUCAÇÃO E DO AMBIENTE

Diante das diversas possibilidades de se identificar e fazer a EA, uma discussão torna-se ainda mais complexa quando se agrega as questões da Educação e do Ambiente – incluindo o percurso histórico de cada uma –, uma vez que há o entendimento de que a EA não é somente a justaposição desses dois campos (pois quando emerge passa a ser outra coisa, incorporando suas raízes), mas torna-se algo diferente, em que a Educação e o Ambiente não podem ser vistos em si. Portanto, o objeto da EA não é a prática ou a ação educativa em si, nem o meio ambiente como tal. Nesse sentido, compreende-se que a noção de meio ambiente: “diz respeito a um determinado espaço-tempo histórico, um lugar definido onde ocorrem as relações dinâmicas e as interações resultantes das atividades humanas e da natureza. Assim, todas as transformações produzidas nas relações dos sujeitos com o meio natural e construído constituem o meio ambiente.” (Molon, 2006, p. 162).

Em um exercício rápido de leitura de alguns teóricos educadores ambientais, pode-se situar essa discussão por meio de um debate que leve em consideração a especificidade da EA e a caracterização das implicações e das repercussões dessa especificidade com as outras áreas do conhecimento. A partir disso, pode-se definir três diferentes maneiras de compreensão. Uma primeira possibilidade trabalha com a EA como sendo a associação do ambientalismo e da ação educativa, em que se consideram os problemas relativos a todas as formas de vida existentes em sua estrita correlação com o meio natural. Essa proposta é defendida por Cascino (2003), que entende que a EA só existe enquanto área se considerada na estreita articulação de sua prática de produção e transformação do conhecimento com o conjunto do processo educacional. O mais importante dessa concepção é “sua inserção prática, sua existência condicionada ao fazer e ao interferir, (...) sua condição eminentemente interdisciplinar, [...]” (Cascino, 2003, p. 12). Além disso, o autor destaca esse potencial interdisciplinar na EA, haja vista que nessa perspectiva é possível entendê-la:

“como um momento da educação que privilegia as relações democráticas que respeitam o indivíduo e o grupo, buscando na reapropriação da natureza pelo homem a reconstrução de valores em ambos, permitindo que novas necessidades coexistam no respeito e na harmonia, no conflito e na incorporação das divergências, no constante encontro e desencontro promovido pelo diálogo”. (*Ibidem*, p. 60)

Uma segunda possibilidade apresenta a perspectiva de que a EA “se inscreve e se dinamiza na educação, compreende que a EA é formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e o ambientalismo, em que o ‘ambiente’ e a ‘natureza’ são as categorias centrais e identitárias da EA” (Loureiro, 2004a, p. 66). Essa proposta defendida por Loureiro diz que “a adjetivação ambiental se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões esquecidas historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza e para revelar ou denunciar as dicotomias” (*Ibidem, Loco citato*).

A terceira possibilidade caracteriza a EA pela compreensão das relações entre sociedade e natureza e pela intervenção nos problemas e conflitos ambientais. Proposta esta argumentada por Carvalho (2004), que defende a potencialidade da EA contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas.

Além dessas três compreensões, esse debate permite uma identificação da condição da EA. Para Cascino (2003), a condição de existência da EA reside na prática e para a prática, sendo a interdisciplinaridade incondicional, em que EA é vista como livre e aberta, mas, antes de tudo, política e ética. Para Loureiro (2004a), a condição primeira da EA é a transformação das condições materiais; portanto, percebendo-a como transformadora. Para Carvalho (2001), o importante é a formação do sujeito ecológico, o educador ambiental como intérprete, e a EA é vista como crítica.

Hoje em dia não basta dizer que se faz EA. Também é importante expressar à qual orientação teórica e metodológica ela está inserida.

Além disso, é necessário não se limitar a reconhecer a EA como uma das especificidades da educação dentre tantas, pois a questão é mais complexa e mais árdua, haja vista que não se tinha nem se quer apenas um porto seguro de ancoragem da EA na Educação. Foi com muito trabalho e luta que se conquistou um lugar institucional e simbólico na Educação.

O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG: UM BREVE PANORAMA

Diante dessa diversidade e complexidade de possibilidades de definições, classificações e multiplicidades de formas de atuação da EA, pretende-se abordar o processo de formação do educador ambiental no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/Furg), que é o único no país a fornecer os títulos de mestre e doutor em EA (até abril de 2009 foram defendidas 187 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado – a primeira no Brasil).

Cabe esclarecer que muitos outros Programas de Pós-graduação possuem linhas de pesquisa ou docentes que orientam nessa área. Lorenzetti e Delizoicov (2008) fizeram o estado da arte da produção da pós-graduação em EA e os resultados indicam que na pesquisa em EA, envolvendo as áreas do conhecimento de Ciências Humanas e outras (Ensino), foram produzidas - no período de 1981 a 2003 - 411 dissertações em 79 programas de pós-graduação distribuídos em 59 Instituições de Ensino Superior no Brasil. No período analisado foram defendidas 32 teses.

Os dados do estudo desenvolvido por esses autores sobre a pesquisa na EA mostram a concentração de dissertações em alguns programas de pós-graduação, especialmente na FURG, UFMT, PUC/RJ, Unesp/BAU e Unicamp, que respondem por 38,9% das dissertações. Os autores observam que, paralelamente a essa concentração, em alguns programas e instituição de ensino, há uma dispersão nas produções: 251 dissertações foram produzidas em 74 programas distintos, dos 79 existentes.

Nesse sentido, abordando mais especificamente a questão da formação de educadores ambientais, o regimento do PPGEA/Furg diz:

Artigo 1º. O Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande tem por objetivos: [...]

III – formar docentes-pesquisadores capazes de contribuir para a produção de conhecimento e sua transformação no campo da Educação Ambiental, conferindo-lhes o grau de Mestre e o grau de Doutor em educação Ambiental; [...] (REGIMENTO PPGEA/FURG)¹

O PPGEA/Furg possui os cursos de mestrado, que foi aprovado em 1994 e teve sua primeira turma em 1995, e de doutorado, sendo este aprovado em 2005 e iniciado em 2006.

O PPGEA/Furg possui três linhas de pesquisa, quais sejam: Fundamentos da Educação Ambiental (FEA); Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE); e, Educação Ambiental Não Formal (EANF).

O corpo docente do PPGEA/Furg, em 2009, é constituído por 31 professores, distribuídos da seguinte forma nas linhas de pesquisa: a) Fundamentos da Educação Ambiental: quatro docentes permanentes e dois colaboradores; b) Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as: 11 docentes permanentes e três colaboradores; c) Educação Ambiental Não Formal: oito docentes permanentes e três colaboradores.

Existem algumas atividades que são critérios de atuação docente na pós-graduação que são definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, quais sejam: possuir o título de doutor, ter um projeto de pesquisa vinculado a uma das linhas de pesquisa do programa, ministrar disciplinas e apresentar produção científica qualificada.

¹ Disponível em <http://www.educacaoambiental.furg.br/regimento/regimento.pdf>, acesso em 12/10/08.

No que concerne ao posicionamento ocupado pela EA na grande área da Educação, uma das primeiras indagações que pode ser feita diz respeito ao título de doutor: doutorado em quê? Em qual área de conhecimento? Aqui se tem a primeira especificidade da formação em EA no PPGEA/Furg. Ainda não existem doutores em EA para formar mestre e doutores.

Então, quem está formando os futuros mestres e doutores?

Na história do PPGEA, desde sua criação, em 1994, os professores orientadores possuem doutorado em diversas áreas, tais como: Educação, Ciências da Educação, Educação em Ciências, Ciências Marinhas, Ciências do movimento humano, Informática na Educação, Psicologia, História, Sociologia, Filosofia, Filosofia da Enfermagem, Enfermagem, Letras, Direito e Ecologia; sendo que predomina os doutores em Educação.

O Programa está localizado na área da Educação na Capes, que é quem aprova, acompanha, financia bolsas e avalia os cursos de pós-graduação no Brasil. Dentro dela, existem as áreas do conhecimento que acompanham os critérios do Conselho Tecnológico e Científico e definem os critérios de cada área. A área da Educação exige que todo o programa de pós-graduação tenha 70% de doutores em Educação. Isso faz com que tenhamos um grupo multidisciplinar predominantemente de educadores. Esse é um aspecto que merece destaque, pois define o processo de identificação do Programa, curso de mestrado e doutorado, com a área da Educação.

O PPGEA/Furg já está consolidado como referência nacional e internacional em termos da Pós-graduação; o seu processo de identificação ao longo de sua existência permite dizer que o programa abriga a identidade plural característica da área, expressa os movimentos do campo e hoje se encontra predominantemente na área da Educação.

Inicialmente, o programa foi pensado a partir de dois campos do conhecimento: Educação e Meio Ambiente, retratando no seu interior a dicotomia presente nessa construção, em que se tinham professores conhecedores da Educação e professores conhecedores das Ciências Biológicas, especialmente do meio ambiente e da Oceanologia. E as linhas de pesquisa representam os possíveis contextos de atuação tanto que enfatizam a EA formal, informal e não formal.

Nesse contexto, vive-se intensamente a disputa política pela definição da Educação Ambiental e sua relação com as outras áreas do conhecimento.

Uma das questões diretamente implicada com o processo de identificação e de consolidação do Programa refere-se à consolidação da EA na área de conhecimento da Educação. Desde o início das suas atividades, o PPGEA estava localizado na área da Educação, mas com a aprovação do Grupo de Trabalho (GT) de EA na ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, e a discussão da EA como fundamentalmente Educação, e também pelas exigências de doutores em Educação pela Capes, o PPGEA volta-se mais intensamente para as questões educacionais.

Isso significa dizer que a Educação Ambiental é uma especificidade da área da Educação? E qual a diferença de dizer que toda a Educação Ambiental é Educação ou que Educação Ambiental é fundamentalmente Educação?

Pode ser que um dia só exista a Educação na perspectiva de formação integral e complexa do ser humano, mas até lá há um compromisso histórico com as diversas especificidades da Educação.

Não fazer ou não explicitar a articulação do que se faz como EA é um prejuízo para a própria área.

Muitos trabalhos utilizam-se dos princípios da EA no sentido de verificar, confrontar ou cotejar esses princípios no que está sendo feito; no entanto, o importante é ir além disso para não se cristalizar nessa modalidade e assumir inexoravelmente a EA na pesquisa.

Os docentes, quando chegam ao PPGEA/Furg, trazem sua bagagem teórico-metodológica, filosófica e política, as quais são vistas como uma das dimensões necessárias ao campo da EA, mas ao atuarem como professores, pesquisadores e orientadores incorporam (ou não) as questões sociais e ambientais. Muitas vezes a apropriação das discussões e da especificidade da EA é constituída principalmente na relação de orientação. Desse modo, o arcabouço teórico-metodológico que fez com que o docente fosse inserido no PPGEA passa a ser uma das dimensões que compõe o novo olhar e as novas práticas no campo da EA, o que exige um exercício de aprofundamento e de transformação do fazer e do saber, tanto da EA como do docente. Essa é a grande riqueza da diversidade que compõe o corpo docente. Porém, se o docente permanecer com o seu referencial sem dialogar com os autores da EA, sem estabelecer interlocução com a especificidade da área, quer seja por meio da produção científica quer seja por meio dos eventos, corre o risco de não se apropriar da EA, pois seu

trabalho caracterizar-se-á predominantemente dentro da sua formação e titulação, e não no campo da EA.

Se as formações dos docentes são diversas, a dos discentes é ainda muito mais ampla, haja vista que se tem a presença das mais diferentes áreas de conhecimento. Novamente esse dado revela a riqueza de áreas e o quanto a EA está despertando o interesse e a procura das mais variadas áreas de formação.

Uma das potencialidades do PPGEA/Furg reside na diversidade de formação e de interesses, que devem convergir para as questões sociais e ambientais.

O processo de constituição realiza-se ou não no percurso de formação. As angústias, as inseguranças, as dúvidas são intensamente vividas tanto por aqueles que vêm de uma área tradicionalmente mais próxima da EA, como é o caso tanto das ciências biológicas e da militância ecologista, quanto daqueles que migram das ciências humanas, sociais, letras e artes.

A EA não é um lócus seguro, um porto de ancoragem que abriga e da guarida à primeira vista; é um desassossego, é crise, é ressignificação de conhecimentos e de posturas diante da realidade.

Mas isso só acontece em um programa de Pós-graduação em Educação Ambiental? Claro que não. Vive-se em plena crise paradigmática e em disputas acirradas pelas diferentes teorias e correntes que coexistem nesse contexto, desde clássicas, modernas e pós-modernas, se é que se pode assim falar.

Esse não é um fenômeno exclusivo da pós-graduação, pois atravessa todo o processo de formação inicial e continuada, mas na pós-graduação é mais explicitado e exige do pós-graduando certo conhecimento das tendências em discussão e em disputa, e também certo posicionamento.

A CONTRIBUIÇÃO DAS TIC NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM EA

Sem dúvida, pode-se afirmar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são úteis em qualquer área do conhecimento, e não apenas na EA. No entanto, a utilização dessas tecnologias no processo formativo do educador ambiental apresenta uma característica de aproximação “mais intensa” com os princípios da EA já mencionados

anteriormente. Nesse sentido, pode-se recorrer a Area (1998), que sustenta que as TIC têm importantes efeitos na formação política da cidadania, na configuração e transmissão de ideias e valores ideológicos, no desenvolvimento de atitudes que favoreçam a inter-relação e a convivência entre os seres humanos, sendo que, desse modo, aparece de modo quase natural a articulação entre as TIC e a Educação Ambiental, uma vez que o uso de novas tecnologias na educação (Silva, 2006; Paredes, 2000) pode transformar-se numa ferramenta para ajudar a preparar o cidadão, no sentido de instrumentalizá-lo para o desenvolvimento de ações transformadoras que consigam organizar, de forma solidária, novas práticas políticas e sociais (Guattari, 2001). Sendo assim, também encontra eco num conceito mais amplo da Educação Ambiental, defendido por Reigota, que diz que “A educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza.” (Reigota, 2001, p. 10).

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que, no uso das TIC, também estão presentes outros valores, não tão próximos à EA. Pode-se questionar, por exemplo, “quem está por trás das tecnologias?”, “a quem elas beneficiarão?”, “quem as manipula?”, “que tipo de homem e sociedade elas defendem?”. Esse é um importante exercício de reflexão crítica que pode auxiliar no uso da TIC em um processo de formação educativa.

Cabero (2007), por exemplo, defende a importância do uso das TIC, mas também orienta para que se tenha certa precaução, no sentido de tirar real proveito delas sem se deixar levar por uma suposta “boa-fé” que as informações trazem em seus rótulos, nem pelo aparente respaldo que lhes podem conferir o *status* de terem sido produzidas e/ou disseminadas por ferramentas consideradas tecnologicamente avançadas. Nesse sentido, diz o autor que não está necessariamente mais informado o indivíduo que lê muitos jornais, assiste a vários canais de televisão, ouve diferentes emissoras de rádio e navega por inúmeras páginas na Internet.

Essa postura crítica constitui elemento essencial na formação docente, no sentido de que ação e reflexão, teoria e prática se realizem reciprocamente, inclusive no modelo que caminha para esta nova configuração do processo didático e metodológico de ensino em que se inserem as TIC (Paredes, 2000, 2006; Paredes & Estebanell, 2005); não de modo que estas venham a substituir completamente o modelo tradicional, até porque as possibilidades de soma das TIC não vêm exclusivamente de suas potencialidades técnicas, pelo contrário, a

principal contribuição se dá justamente na interação que elas proporcionam, envolvendo o professor, os alunos, o contexto, o meio ambiente, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer a discussão sobre as diversas possibilidades de identificação da EA, as relações constitutivas do campo com toda a complexidade que a engendrou em diversos momentos históricos, políticos e econômicos, o objetivo foi o de ressaltar o processo de produção, apropriação e intervenção da EA e da formação de educadores ambientais, bem como a contribuição das TIC no processo educativo. São várias as dimensões que os constituíram, o que não significa que essa diversidade favoreça o relativismo absoluto, o pluralismo indiferenciado ou o niilismo, onde tudo e nada são a mesma coisa, em que as lutas e as conquistas sociais, singulares e coletivas ficam diluídas e desconexas da realidade. O fato de possuir uma história marcada pela diversidade de teorias e práticas, pelo respeito à diferença de ideias e modos de viver, pelo fato de ser múltipla, mutável e contraditória, não permite que se fale em uma EA homogênea, única. Porém, não elimina a necessidade de confrontação de teorias, de ideias e de argumentos, as quais podem ser superadas e transformadas pela práxis, pela ação, reflexão e ação junto com disputas internas e externas ao seu campo.

Nessa perspectiva, o educador ambiental não pode ser visto como um ser homogêneo, atomizado e uniforme, mas sim como uma unidade na multiplicidade, contraditória e mutável. Essas orientações possibilitam a superação da visão fragmentada e dicotomizada da realidade social e da concepção de ser humano como algo cindido e retalhado da natureza.

Os referenciais teórico-metodológicos da Abordagem Sócio-histórica, especialmente a obra de Vygotsky, e da EA transformadora, principalmente as contribuições de Loureiro (2004, 2004a), têm possibilitando o enfrentamento dos desafios conceituais, empíricos e metodológicos e dos dilemas éticos e políticos na elaboração e compreensão de novos modos de ser e devir na formação continuada de educadores ambientais. São projetos educativos emancipatórios que nascem comprometidos com as transformações sociais, com as classes subalternas, em uma perspectiva multiprofissional e interdisciplinar, atualizado nas inovações tecnológicas – no uso da TIC – e tendências contemporâneas, transitando entre as diferentes

abordagens e a diversidade de atuação e de intervenção na EA, sobretudo pautados pela (re)invenção e pela criação, sem perder o horizonte dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que caracterizam essas abordagens.

Na formação de educadores ambientais, considera-se o homem na sua totalidade, tanto nos aspectos biológicos, semióticos, inconscientes e afetivos quanto nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, considerando-se que ele faz parte natureza, que se relaciona com os outros, com o mundo, com as outras espécies e com o planeta. Segundo Loureiro,

“A educação transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente.” (Loureiro, 2004a, p. 81-82).

O encontro e o diálogo da Abordagem Sócio-histórica com a Educação Ambiental crítica (Carvalho, 2004, 2004a) transformadora e emancipadora (Loureiro, 2004, 2004a) apresenta inúmeras possibilidades de interlocução – facilitadas/potencializadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – uma vez que os processos de subjetivação e de objetivação, bem como as questões sociais e ambientais, são compreendidos em uma perspectiva ética, mais precisamente em um eixo ético-político, potencializador da vida e da mudança social e ambiental. Os princípios da Educação Ambiental fundamentados no diálogo, na solidariedade, na construção da cidadania, na luta e no reconhecimento da participação são considerados essenciais na transformação das relações sociais e na conquista de uma sociedade com mais justiça, preocupada com a justiça ambiental e, sobretudo, com menos desigualdade social. A potencialidade do sujeito na relação com o outro, consigo mesmo, com o planeta, buscando superar as formas de dominação capitalistas e tentando compreender o mundo e o ambiente na sua complexidade e a vida na sua totalidade.

O pensamento de Paulo Freire também orientou a construção deste texto e expressa a maneira como se concebe a formação em EA, uma vez que explicita claramente a mutualidade constitutiva do processo educativo:

“... embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (Freire, 1998, p. 25)

BIBLIOGRAFIA

AREA, M. (1998): “Desigualdades, educación y nuevas tecnologías”. En *Revista electrónica Quaderns Digitals*. La Laguna: Universidad de La Laguna, Disponível em: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/area1.html. Acesso em 7/08/2006.

- (2001). (Coord.): *Educar en la Sociedad de la Información*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

CABERO, J. (2007).(Coord.): *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw Hill.

CARVALHO, I. C. de M. (2001): *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.

-(2005): “Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos”. En *Layrargues*, pp. 35-47.

- (2004). (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

- (2004a): *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez..

CASCINO, F. (2003): *Educação ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

DIAS, G. F. (2004): *Educação ambiental: princípios e práticas*. São Paulo: Gaia.

FREIRE, P. (1998): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUATTARI, F. (2001): *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus.

GUIMARÃES, M. (2000): *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas, SP: Papirus.

LIMA, G. F. da C. (2005): “Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória”. En LOUREIRO, C. F. L.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez.

LORENZETTI, L. y DELIZOICOV, D. (2008): “Uma análise da pesquisa em educação ambiental desenvolvida na área de ciências humanas”. En *Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Pesquisa em Educação e inserção social*. ANPEdSul, Univali: Itajaí.

LOUREIRO, C. F. B. (2004): *Trajectoria e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.

- (2004^a): “Educação ambiental transformadora”. En LAYRARGUES, P.P. (coord.): *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

MOLON, S. I. (2006): “Vygotsky: um pensador que transitou pela filosofia, história, psicologia, literatura e estética”. En CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. (orgs.). *O pensar do ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: MEC/UNESCO.

PAREDES, J. (2006): “Líneas de investigación cualitativa sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación. Aportaciones a da Educación Ambiental”. En *Ambiente e Educação*. Vol. 11. Rio Grande: Editora da FURG, pp. 45-62.

-(2000): *Materiales didácticos en la práctica educativa: un análisis etnográfico*. Madrid: UAM / PALOP Producciones Gráficas.

PAREDES, J. y ESTEBANELL, M. (2005): “Actitudes y necesidades de formación de los profesores ante las TIC y la introducción del crédito europeo: un nuevo desafío para la educación superior”. En *Revista de Educación*. Madrid, nº 337, pp. 125-148.

QUINTAS, J. S. (2004): “Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória”. En LAYRARGUES, P.P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente.

REIGOTA, M. (2001): *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense.

SATO, M. & CARVALHO, I. (2005). (orgs.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I. A (2003): “Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental: a proposta EDAMAZ”. En SANTOS, J.E.; SATO, M. *A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora*. São Carlos: RIMA.

SAUVÉ, L. (2005): “Uma cartografia das correntes em educação ambiental”. En: SATO, M. y CARVALHO, I. (orgs.) *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, M. (2006). *Sala de aula interativa*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet.

TOZONI-REIS, M. F. de C. (2004): *Educação ambiental: natureza, razão, história*. São Paulo: Autores Associados.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG. Comissão de Curso do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Ata nº 06/2005 – Texto complementar à Deliberação do COEPE nº 62 de 29/11/1999. Aprova o Regimento do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental em 11/05/2005. Disponível em <http://www.educacaoambiental.furg.br/regimento/regimento.pdf> , acesso em 12/10/08.

ZUBERO, I. (1995): “Participación y democracia ante las nuevas tecnologías. Retos políticos de la sociedad de la información”. En *Web de Tecnología Educativa*. Madrid. Disponível em: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jparedes/lecturas/zubero.html. Acesso em 7/08/2006.

**GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA
QUANTITATIVA DA RELAÇÃO¹**

Alceu Ravello Ferraro

Professor do Mestrado em Educação
Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canora/RS
E.mail: aferraro@unilasalle.edu.br

Fecha de recepción: 30/03/ 2009

Fecha de aceptación: 25/07/ 2009

RESUMO: O presente trabalho aborda a relação entre gênero e alfabetização. Questiona a sensibilidade e a adequação do indicador “taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais”, utilizado em vários estudos patrocinados pela UNESCO. Argumenta-se que esse indicador é incapaz de captar as transformações em curso na relação entre gênero e alfabetização, precisamente por não levar em conta o efeito geração, isto é, o efeito das diferentes idades na taxa de alfabetização ou de analfabetismo segundo o gênero. A argumentação apóia-se principalmente num estudo de caso, que focaliza a trajetória da relação entre gênero e alfabetização no Brasil no período de 1940 a 2000. Tal estudo revela que as mulheres passaram a superar os homens quanto à alfabetização desde o Censo 1940, a começar pelos grupos de idade mais jovem (5 a 9 anos e 10 a 14 anos), estendendo-se essa vantagem, no Censo 2000, até o grupo 40 a 44 anos. Sustenta-se que o que está em curso – e não só no Brasil – é uma inversão histórica na relação entre gênero e educação em geral. São também levantadas na literatura internacional algumas pistas de interpretação ou explicação do fenômeno. Por último, interroga-se sobre o significado e o alcance dessa mudança em termos de superação da histórica desigualdade de condições da mulher em relação ao homem.

Palavras-chave: Gênero. Alfabetização. Escolarização. Desigualdades educacionais.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es enfocar la relación entre género y alfabetización. Cuestiona la sensibilidad y adecuación del indicador “tasa de analfabetismo para las personas de 15 años o más”, utilizado en varios estudios patrocinados por la UNESCO. En el texto, se argumenta que ese indicador es incapaz de captar las transformaciones en curso en la relación entre género y alfabetización, precisamente por no tener en cuenta el efecto generacional, es decir, el efecto de las distintas edades en la tasa de alfabetización o analfabetismo de acuerdo con el género. La argumentación se basa sobre todo en un estudio de caso, cuyo foco está en la trayectoria de la relación entre género y alfabetización en Brasil, durante el periodo comprendido entre 1940 y 2000. El estudio revela que ya desde el Censo 1940 (estudio estadístico demográfico) había más mujeres alfabetizadas

¹ Trabalho desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Uma versão em inglês do presente texto, inédita, algo mais extensa, intitulada “Gender and Literacy in Brazil from 1940 to 2000: The Quantitative History of the Their Relation”, foi apresentada no Comitê de Pesquisa 4 – Sociologia da Educação, Tópico 5: Educação para Todos – Acesso e Democratização da Educação, no **First ISA Forum of Sociology: Sociological Research and Public Debate**, promovido pela Associação Internacional de Sociologia e realizado em Barcelona/Espanha nos dias 5 a 8 de setembro de 2008.

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

que hombres. Esta diferencia se observaba, en principio, en los grupos más jóvenes (5 a 9 años y 10 a 14 años); sin embargo, en el Censo 2000, se extendía al grupo de 40 a 44 años. A partir de estos datos, se sostiene que lo que ocurre –y no solamente en Brasil– es una inversión histórica en la relación entre género y educación como un todo. En este trabajo, se mapean algunas hipótesis de interpretación o explicación del fenómeno en la literatura internacional. Por último, el texto se pregunta qué significados puede tener ese cambio de interpretación en términos de superación de la histórica desigualdad de condiciones entre mujeres y hombres.

Palabras clave: Género, Alfabetización, Escolarización, Desigualdades educacionales.

Palabras clave: Genero. Alfabetización. Escolarización. Desigualdades educativas.

GENDER AND ALFABETIZATION IN BRAZIL OF 1940 TO 2000: THE HISTORY QUANTITATIVE OF THE RELATION

ABSTRACT: This paper discusses the relation between gender and literacy. It challenges the sensitivity and adequacy of the indicator called “illiteracy rate for persons aged 15 or over,” used in several studies sponsored by UNESCO. It argues that this indicator is unable to apprehend the transformations that are taking place in the relation between gender and literacy, precisely because it doesn’t take into account the generation effect, i. e., the effect of the different age groups on the literacy or illiteracy rate by gender. The argument is based mainly on a case study that focuses on the history of the relation between gender and literacy in Brazil in the period from 1940 to 2000. That study shows that women have started to surpass men in terms of literacy since the census of 1940. Their advantage began by the younger age groups (5 to 9 years and 10 to 14 years) and was extended to the age group 40 to 44 years at the census of 2000. The paper claims that what is underway – not only in Brazil – is a historical reversal of the relation between gender and education in general. It also identifies in the international literature some clues or hints for the interpretation or explanation of this phenomenon. It finally asks about the meaning and extent of that change in terms of the overcoming of the historical inequality of women over against men.

Keywords: Gender. Literacy, Schooling, Educational Inequalities.

Os primeiros anos do século XXI foram marcados por notícias frequentes relacionadas com a relação entre gênero e educação. Assim, em meados de 2004 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP anunciava que, no Brasil, as mulheres constituíam maioria no ensino médio em 73% dos municípios do país, inclusive em todas as capitais de Estado; que a participação feminina crescia à medida que aumentava o nível de escolarização, representando nada menos do que 62,9% do total de conclusões no ensino superior, e que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002 (PNAD 2002), a média de anos de estudo para a população de 15 anos ou mais era mais elevada entre as mulheres (6,7

anos) do que entre os homens (6,4 anos) (INEP, 2004). Se considerada apenas a população ocupada, a vantagem das mulheres em relação aos homens em termos de média de anos de estudo alcançava um ano: 7,5 e 6,5 anos de estudo, respectivamente (IBGE, 2004, p. 93). Segundo o Censo 2000, por sua vez, a vantagem das mulheres em relação aos homens em termos de alfabetização, que era de apenas +0,3% quando consideradas somente as pessoas de 15 anos ou mais (86,5% e 86,2%), aumentava progressivamente para +0,7% e +1,3%, se consideradas respectivamente as populações de 10 anos ou mais (87,5% e 86,8%) e 5 anos ou mais (83,9% e 82,6%) (IBGE, 2000).

A própria imprensa diária veio abordando com frequência o tema gênero e educação, com títulos do tipo “Escolas têm cada vez mais meninas” (Francisco, 2003, p. A-8) e “Atraso escolar afeta mais os meninos” (Góis, 2003, p. C-1).

Na realidade, tais dados sobre a vantagem das mulheres em relação aos homens no que se refere à educação escolar no Brasil não constituíam total novidade. Eles estavam apenas revelando os últimos lances de uma tendência de transformação identificada pela primeira vez, com clareza, no Censo 1940. É o estudo dessa transformação, particularmente no que se refere à relação entre gênero e alfabetização, que constitui o objetivo central do presente trabalho.

1. DEFININDO A QUESTÃO

Em 1990, estudo da UNESCO apresentou estimativas e projeções sobre o analfabetismo no mundo, para os anos de 1990 e 2000, que contrastam com o que o INEP e o IBGE iriam apurar para o Brasil neste início do século XXI. Com efeito, o referido estudo da UNESCO dizia que as mulheres constituiriam, em 1990, e continuariam constituindo, a maior parte da população analfabeta no mundo e que, nos países em desenvolvimento tomados globalmente, a taxa de analfabetismo era e continuaria sendo muito mais elevada entre as mulheres (45%) do que entre os homens (25,1%). É verdade, o mesmo estudo fazia três observações que representavam outros tantos alertas para o pesquisador: primeiro, que as disparidades entre as taxas masculina e feminina de analfabetismo variavam nos diferentes grupos de países; segundo, que a diferença entre elas era menor precisamente na América Latina e Caribe, onde a taxa feminina de analfabetismo tendia a aproximar-se progressivamente da taxa masculina; terceiro, que a taxa de analfabetismo se manifestava de

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

maneira muito diferente nas diferentes gerações, ou seja, nos diferentes grupos de idade (UNESCO, 1990, p. 8 e 30, respectivamente em francês e em espanhol). O mais interessante aqui é que a UNESCO apoiou essas três observações em taxas de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais, apesar das conhecidas limitações desse indicador, particularmente a dificuldade real daí decorrente de se assumir o analfabetismo como realidade enraizada na escolaridade infantil (Torres, 1990, p. 513) e o fato de, aos 7 anos de idade, no Brasil, a desigualdade no que diz respeito à alfabetização já estar consolidada (Ferraro, 1999, 23-48, particularmente gráfico 4).

Em estudo mais recente (*Gender-sensitive education statistics and indicators – A practical guide*), a UNESCO voltou a utilizar a taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais para fins de comparação internacional. Com base nesse indicador e valendo-se de estimativas mundiais referentes ao ano de 1995, esse estudo concluía que, tanto nos países desenvolvidos como nas grandes regiões de países subdesenvolvidos (África Sub-Saariana, Países Árabes, América Latina e Caribe, Ásia Oriental/Oceania e Sul da Ásia), as mulheres continuavam apresentando taxas de analfabetismo mais elevadas do que os homens (UNESCO, s.d., p. 13-14).

O que o presente trabalho se propõe é precisamente questionar a sensibilidade e a adequação do referido indicador (taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais), argumentando que ele é incapaz de captar as transformações em curso no que se refere à relação entre gênero e alfabetização. Mais precisamente, que esse indicador não leva em conta o efeito geração, isto é, o efeito da variável idade na taxa de alfabetização ou de analfabetismo segundo o gênero. A argumentação apóia-se principalmente num estudo de caso, que focaliza a trajetória da relação entre gênero e alfabetização no Brasil no período de 1940 a 2000 ou, dito de outra forma, a história quantitativa dessa relação no referido período.

No fundo, a questão é a de saber se estamos caminhando rumo à superação da histórica desigualdade da mulher em relação ao homem no campo da alfabetização em particular e da educação em geral, ou se estamos a caminho de uma inversão de posições nessa relação. A esta, soma-se uma segunda questão, qual seja, a de captar ou discernir o significado e o alcance da mudança em curso. Na busca de resposta para estas questões, limito-me a recorrer, como indicador, à taxa de alfabetização (às vezes, de analfabetismo),

construída com base na resposta dada à seguinte pergunta contida no questionário do censo demográfico: “Sabe ler e escrever um bilhete simples na língua que conhece?” Recorro a esse indicador, por se entender que ele é o mais adequado para se captar o início e se descrever a trajetória de longo prazo da mudança na relação entre gênero e educação no Brasil. Com uma condição: que se leve sempre em conta a desagregação da população por grupos de idade.

2. PRIMEIROS SINAIS DE MUDANÇA

Já no início da década de 1950, estudo da UNESCO fazia duas observações sobre a relação entre analfabetismo masculino e feminino no Brasil. A primeira referia-se ao fato que a taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais era notadamente mais elevada entre as mulheres do que entre os homens, tanto em 1920 como em 1940. Quanto a isto, nada de novo, uma vez que tal constatação acompanhava a tendência mundial de taxas de analfabetismo mais elevadas (ou, em contrapartida, taxas de alfabetização menos elevadas) entre as mulheres do que entre os homens. A segunda observação, apoiada em dados do censo de 1940, identificava, nesse ano, no grupo de 10 a 19 anos (grupo mais jovem), uma clara tendência de as mulheres se equipararem aos homens, com taxas praticamente idênticas de analfabetismo (57,4% e 57,3%, respectivamente) (UNESCO, 1953, p. 41-42). O Brasil estaria, assim, segundo esse estudo da UNESCO, abrindo caminho para uma situação de *igualdade* entre os sexos, a começar pela geração mais jovem (de 10 a 19 anos).

Decorridos oito anos a contar desse estudo da UNESCO, e já dispoendo também do Censo 1950, o Conselho Nacional de Estatística – CNE, na obra *Contribuições para o Estudo da Demografia no Brasil*, ao mesmo tempo em que constatava “o gravíssimo atraso da instrução primária no Brasil” (IBGE/CNE, 1961, p. 395) e confirmava a histórica “inferioridade feminina” em relação à alfabetização a partir do grupo de 20 a 29 anos (Ibidem, p.389), anunciava uma novidade importante, que pode ser resumida em três pontos.

O primeiro ponto refere-se à constatação do encurtamento da distância que separava a taxa de alfabetização feminina em relação à masculina. Textualmente: “O aumento da alfabetização foi menor na população masculina de 10 anos e mais (de 48,15% em 1940 para

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

52,62% em 1950) do que na feminina (de 37,99% para 44,17%), atenuando-se assim a inferioridade das mulheres, que, todavia, se mantém ainda bem marcada.” (Ibidem, p. 391).

O segundo ponto concerne à identificação e à localização, no tempo e na estrutura de idade, do novo fato histórico representado pela inversão na relação entre gênero e alfabetização. Com efeito, o referido estudo encontrava, tanto em 1940 como em 1950, nos grupos de 5 a 9 anos e de 10 a 14 anos, uma “inferioridade dos meninos em relação às meninas” quanto à alfabetização, desvantagem esta que, no censo de 1950, se estendera também à faixa de 15 a 19 anos (Ibidem, p. 389). Tendo ignorado o grupo de 5 a 9 anos e tendo reunido os grupos de 10 a 14 e 15 a 19 anos num grande grupo, de 10 a 19 anos, o estudo da UNESCO acima citado não fora capaz de captar essa inversão na relação entre gênero e alfabetização. Onde a UNESCO via equiparação ou equalização, o CNE identificava inversão de posições na relação entre gênero e alfabetização.

O terceiro ponto relacionava-se com a busca de explicação para a mudança. Esta inferioridade – agora dos meninos em relação às meninas em termos de taxa de alfabetização – se deveria, segundo o estudo, ao fato de que “os meninos são [eram] aproveitados mais do que as meninas para trabalhos manuais, ficando amiúde impedidos de freqüentar a escola primária” (Ibidem, 389). Dito de outro modo, essa inferioridade resultaria do fato de os meninos serem mais utilizados do que as meninas em *trabalhos extradomésticos*, especialmente rurais (Ibidem, p. 434).

Identificado, já, o fato da inversão histórica na relação entre gênero e alfabetização, fica agora a tarefa de definir a trajetória dessa mudança no tempo e na estrutura de idade. É o que se fará a seguir.

3. TRAÇANDO A TRAJETÓRIA DA RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO

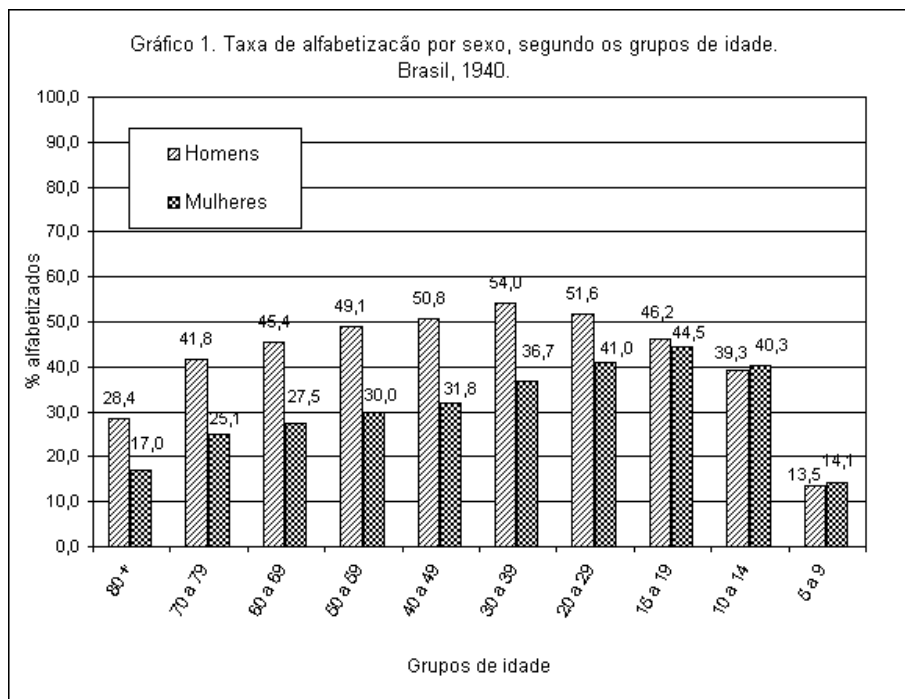
Encontrada a pista, a tarefa agora é segui-la, iniciando pelo de 1940, o primeiro organizado pelo recentemente criado Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Nesta análise trabalho com a taxa de alfabetização, não a de analfabetismo, tendo por base os

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

gráficos 1 a 4, relativos aos censos de 1940, 1950, 1980 e 2000. Os demais censos (1960, 1970 e 1991) serão apenas referidos, quando necessário.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940.

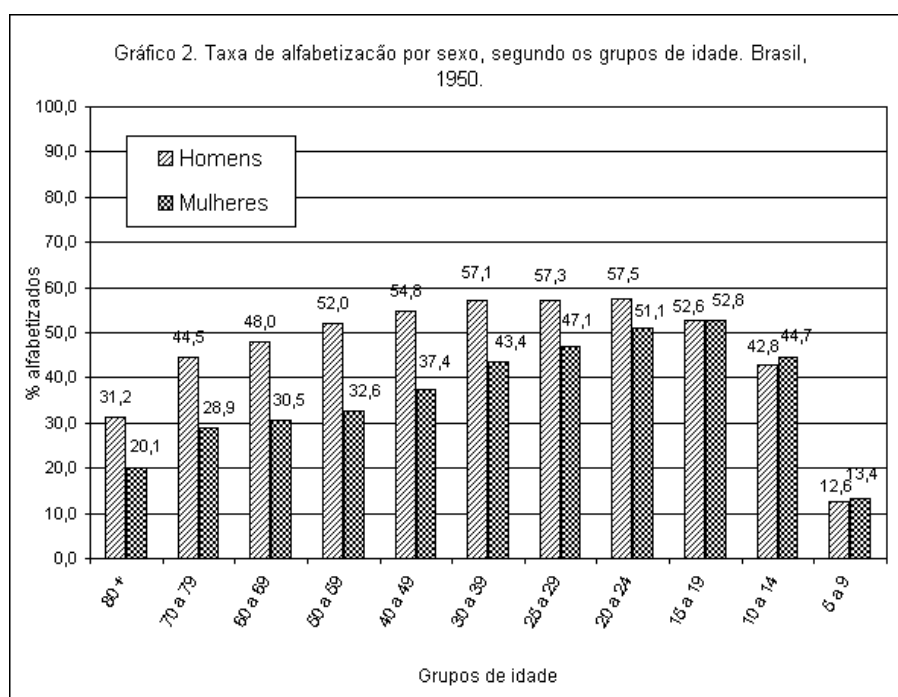
O gráfico 1, relativo ao censo 1940, apresenta as taxas de alfabetização para homens e mulheres segundo os grupos de idade, a partir do grupo de 5 a 9 anos. Assim organizado, ele conduz a uma leitura diferente daquela realizada pela UNESCO em seu já referido estudo de 1953. Nesse estudo a UNESCO identificara taxas masculina e feminina de analfabetismo praticamente idênticas na faixa de 10 a 19 anos (57,3% e 57,4%, respectivamente), o que sugeria uma equiparação. Caso se optasse por considerar a alfabetização em vez do analfabetismo, as taxas, nessa mesma faixa de idade, seriam 42,3% e 42,2%, respectivamente para homens e mulheres. A novidade estaria, segundo esse estudo, na igualdade atingida pelas mulheres, nessa faixa de idade, contra a histórica desigualdade evidenciada em todos os demais grupos de idade, a partir do de 20 a 24 anos. Ora, o gráfico 1 revela que o agrupamento de 10 a 19 anos conduz a uma interpretação duplamente equivocada dos resultados do censo. Com efeito, se mantida a desagregação dos grupos de 5 a 9, 10 a 14 e 15 a 19 anos, observa-se o seguinte: de um lado, no grupo de 15 a 19 anos, a taxa de alfabetização ainda é quase dois pontos percentuais mais elevada entre os homens do que entre as mulheres (46,2% contra 44,5%, respectivamente); de outro, nas faixas de 5 a 9 e 10 a 14 anos, as taxas femininas de alfabetização já superam as

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

masculinas em aproximadamente um ponto percentual. Portanto, o Censo 1940 já sinaliza claramente o início, não da equiparação das mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização, mas sim da histórica inversão na relação de gênero quanto à alfabetização no Brasil. Esse fenômeno identificado no Censo 1940 (a referida inversão) era resultado de mudança iniciada em décadas anteriores. Com efeito, o censo demográfico do ano 1920 já indicava que, no grupo de 7 a 14 anos, as meninas apresentavam uma taxa de alfabetização quase igual àquela dos meninos (19,3% e 20,2%, respectivamente) (Brasil, 1920).



Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 1950*.

O censo de 1950 (gráfico 2) reproduz e amplia a vantagem das mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização nos grupos de 5 a 9 anos (13,4% contra 12,6%) e 10 a 14 anos (44,7% contra 42,8%), como no censo anterior, e estende essa vantagem, mesmo que muito pequena ainda, para o grupo de 15 a 19 anos (52,8% contra 52,6%). Em todos os outros grupos de idade as taxas de alfabetização continuam sendo mais elevadas entre os homens, mas com uma tendência clara à diminuição da diferença entre as taxas feminina e masculina.

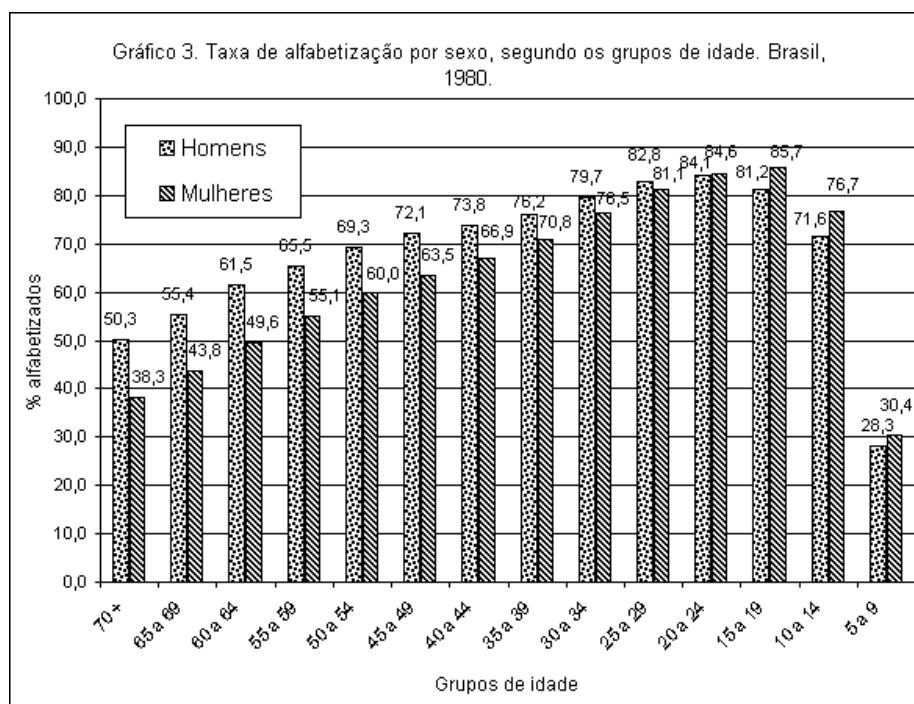
Nos dois censos seguintes (IBGE, 1960 e 1970) mantém-se e amplia-se a vantagem adquirida pelas mulheres em relação aos homens quanto à alfabetização nos grupos de 5 a 9 até 15 a 19 anos. Nos grupos seguintes, o que se observa é um encurtamento da distância que separa as taxas femininas das taxas masculinas de alfabetização.

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

O gráfico 3 mostra que, no censo de 1980, a superioridade feminina quanto à alfabetização avança até o grupo de 20 a 24 anos, diminuindo ainda mais, nos grupos seguintes de idade, a diferença entre as taxas femininas e as masculinas de alfabetização.



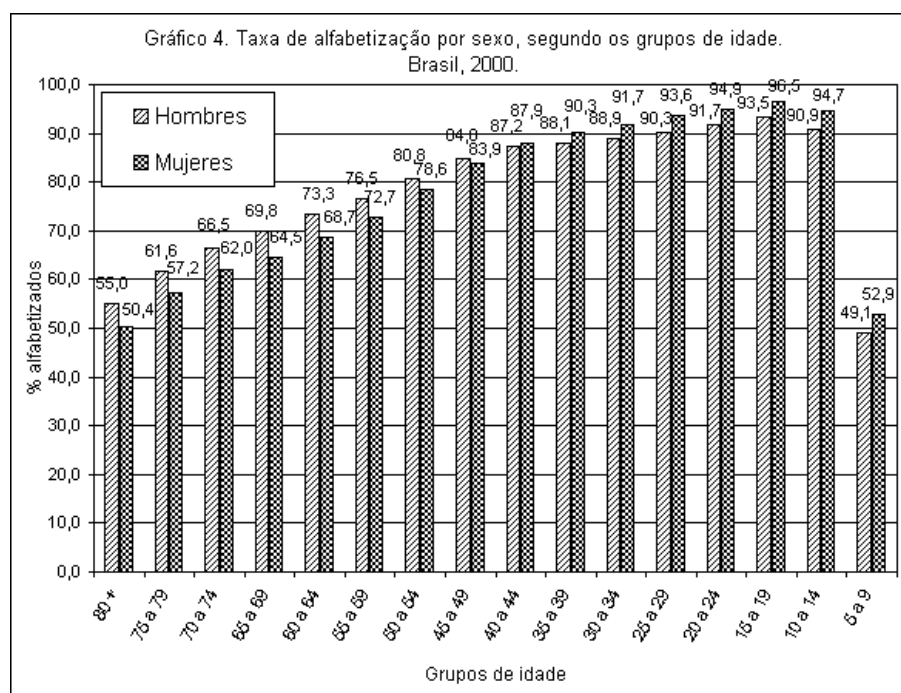
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1980.

A mudança, até 1980, foi lenta. Tudo indica que os homens (crianças, adolescentes e jovens adultos) ainda conseguiam recuperar a diferença inicial a favor das mulheres. Veja-se, por exemplo, a geração que, em 1940, tinha 10 a 14 anos e que, no Censo 1950, tinha 20 a 24 anos: no decênio, a população masculina conseguiu não só anular a pequena vantagem feminina quanto à alfabetização em 1940, como também chegar a 1950 com uma vantagem superior a seis pontos percentuais em relação às mulheres (gráficos 1 e 2). Isso mostra que a pequena vantagem inicial adquirida pelas mulheres nos grupos mais jovens de idade ainda conseguia ser recuperada, nos anos seguintes, pelos adolescentes e jovens do sexo masculino.

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

O gráfico 4, relativo ao Censo 2000, sugere que tal recuperação está tornado-se cada vez mais improvável, na mesma medida em que a vantagem feminina se aprofunda e se estende a grupos de idade mais avançada. Com efeito, é no gráfico 4, referente ao ano 2000, que se evidencia o caráter irreversível da transformação que veio manifestando-se desde o censo de 1940. Agora, a estrutura de idade é repartida aproximadamente ao meio: as mulheres apresentam taxas mais elevadas de alfabetização em todos os grupos de 5 a 9 até 40 a 44 anos, continuando em desvantagem (até ao próximo censo!) em todos os grupos a partir de 45 a 49 até 80 anos ou mais. Isto significa que, no Censo 2000, as mulheres são mais alfabetizadas que os homens na maior parte dos grupos de idade que compõem a PEA (População Economicamente Ativa: 10 a 64 anos). Além disso, no momento em que se encaminha para publicação este trabalho (março de 2009), as mulheres já devem ter superado os homens, em termos de taxa de alfabetização, pelo menos também no grupo de 45 a 49 anos, no qual, no ano 2000, a diferença que as separava destes não alcançava 1% (83,9% contra 84,8).

É por tudo o que se mostrou e se disse acima, que se considera que as taxas globais de alfabetização ou de analfabetismo, seja para as pessoas de 15 anos ou mais, seja, inclusive, para as pessoas de 10 anos ou mais, não conseguem nem descrever o *estado* real de uma população em termos de alfabetização ou de analfabetismo segundo o gênero, nem, *a fortiori*, traçar o *movimento* dessa relação.

A julgar pela dinâmica do fenômeno nos sessenta anos examinados e a continuar a tendência verificada, pode-se prever que se chegará ao ano/censo de 2030 ou 2040 com taxas de alfabetização relativamente mais elevadas entre as mulheres do que entre os homens, de ponta a ponta na estrutura de idade. É por isso que se pode dizer que o que aqui se focalizou - a mudança na relação entre gênero e alfabetização ou, em termos mais gerais, entre gênero e educação - pode ser definido como um fenômeno social de tendência secular no sentido que os demógrafos dão a essa expressão – um fenômeno de muito longo prazo.

4. QUANDO UM CASO NÃO É APENAS UM CASO

Nem se diga que o Brasil é apenas um caso. Na vizinha Argentina, por exemplo, em todos os grupos de idade abaixo de 50 anos, as mulheres apresentam taxas de alfabetização mais elevadas do que os homens (INDEC, 2001), o que deve ser o resultado de processo histórico semelhante ao verificado no Brasil, apenas com início anterior no tempo.

A pesquisa até aqui realizada revela que a literatura internacional pode não coincidir sobre a direção que está tomando a relação entre gênero e educação, mas reconhece que algo está mudando.

Dam e Volman (1998, p. 529-530), por exemplo, observam que, em vez da desigualdade, a igualdade de gênero é que se tornou “a norma hoje em dia na sociedade ocidental, pelo menos em teoria”. A desigualdade entre sexos estaria desaparecendo gradativamente, inclusive na área da educação. Segundo eles, mesmo que continue existindo desigualdade horizontal, “as moças agora permanecem no sistema educacional tanto tempo como os rapazes e conseguiram rapidamente alcançá-los em termos de nível de desempenho educacional, às vezes até superá-los”.

Enguita (1996, p. 10), por sua vez, sustenta que os resultados mais brilhantes das reformas educacionais são precisamente a incorporação das mulheres. “Hoje – diz autor – elas apresentam taxas de permanência, acesso e promoção superiores às dos homens em todos os níveis de educação, embora ainda não tenham acesso aos mesmos ramos e especialidades.”

Bouchard (1992, p. 368) afirma que “desde os anos 90, uma nova tomada de consciência, se não for uma crise, sacode os meios educacionais de Quebec: as meninas têm muito melhores resultados que os rapazes nos estudos e chegam em maior número aos cursos superiores.”

Stromquist, mesmo sustentando que “quase universalmente, as mulheres apresentam um percentual mais alto de analfabetismo”, identifica uma tendência à *paridade* entre meninas e meninos no que concerne à educação. Segundo a autora, “todos os países apresentam fortes semelhanças nas condições de educação para as mulheres e para os homens.” Em relação ao Brasil em particular, a autora diz já existirem “posições de paridade de gênero em todos os níveis de educação”, enquanto que na América Latina “o acesso de meninas e mulheres à educação está alcançando paridade em termos de coeficientes brutos”. Segundo ela, no Brasil e em muitos outros países da América Latina, já se teria alcançado “uma relativa paridade entre meninos e meninas na educação.” Na África e na Ásia, ao contrário, a disparidade na instrução primária entre meninos e meninas continua elevada, atingindo respectivamente 33 e 18 pontos percentuais (Stromquist, 1996, p. 33–36).

Em relação ao Brasil, como se disse antes, já no início dos anos 1960 o CNE identificava a inversão na relação entre gênero e alfabetização: “Tanto em 1940 como em 1950, nos grupos de 5 a 9 e 10 a 14 anos verificava-se uma inferioridade dos meninos em relação às meninas quanto à alfabetização, desvantagem esta que, no censo de 1950, se estendeu também para a faixa de 15 a 19 anos.” (CNE, 1961, p. 389).

Na mesma direção, no final dos anos 1990, estudo do autor deste trabalho tem enfatizado que o que se verifica no Brasil “não é simplesmente uma redução progressiva das taxas de analfabetismo feminino até à igualdade de situação em relação aos homens”, mas, antes, “uma *inversão de situação*, porquanto as mulheres, que historicamente apresentavam taxas mais baixas de alfabetização, passaram progressivamente, a partir dos grupos de idade mais jovens, a superar os homens em termos de alfabetização” (Ferraro, 1997, p. 214). Ainda em relação ao Brasil, Marília Pinto de Carvalho (2001, p. 554) afirma que qualquer cifra sobre evasão, repetência ou defasagem entre série cursada e idade da criança indicará que os meninos têm maiores dificuldades escolares do que as meninas.

Para Fúlvia Rosemberg (1996, p. 59), a situação brasileira se assemelha à dos países ricos, apenas em patamar inferior. Segundo ela, a comparação de homens e mulheres em termos de acesso à educação formal no Brasil revela a existência de “oportunidades e barreiras equivalentes em função da origem econômica e do pertencimento racial” ou uma situação de “igualdade de oportunidades de acesso e permanência educacional para os sexos e intensa desigualdade em função do pertencimento racial e de origem socioeconômica”. É esse fato que leva a autora a colocar-se a seguinte pergunta: “como as hierarquias de gênero interagem com as de raça e classe para produzir um sistema educacional tão excludente?” (Ibidem, p.59).

Uma coisa parece bastante clara tanto nos/as autores/as que falam em tendência à igualdade ou paridade de gênero quanto naqueles/as que falam em inversão na relação entre gênero e educação: é que o fato de as mulheres estarem igualando-se aos homens e até superando-os em termos de educação não deve ser ingenuamente tomado, por si só, como indicador de superação das desigualdades sociais e das formas de dominação que têm historicamente marcado as relações de gênero.

5. ALGUMAS TENTATIVAS DE EXPLICAÇÃO OU INTERPRETAÇÃO

A título de conclusão, vou aflorar algumas tentativas de interpretação da mudança em curso na relação entre gênero e educação. Concentro aqui a atenção naqueles estudos que falam seja em paridade seja em inversão na relação entre gênero e educação em geral ou entre gênero e alfabetização em particular. No meu entender, não se encontram na literatura especializada mais do que algumas pistas de interpretação ou explicação.

Começo lembrando a hipótese já quase cinquentenária, segundo a qual, no Brasil, a maior frequência de meninos do que de meninas em *trabalhos extradomésticos*, especialmente rurais, seria o fator principal que explicaria a *inferioridade* dos meninos quanto à alfabetização, já evidenciada nos censos de 1940 e 1950, a começar pelos grupos mais jovens de idade (CNE, 1961, p. 389). São frequentes as objeções a essa explicação, embora sem referência ao estudo organizado pelo CNE. Em artigo sobre trabalho infanto-juvenil e analfabetismo no Rio Grande do Sul, observei que, mesmo levando-se em conta o fato

freqüente de o trabalho feminino ficar escondido sob o rótulo de *trabalho doméstico*, os dados examinados pareciam reforçar a hipótese levantada no estudo organizado pelo CNE (1961), a saber, que os níveis mais elevados de analfabetismo verificados entre crianças e adolescentes do sexo masculino teriam relação com o fato de “os meninos serem aproveitados mais do que as meninas para *trabalhos extradomésticos*”. Disse também que, quando o conflito entre trabalho e educação se transforma em dilema, a alternativa da *sobrevivência* acaba por sobrepor-se ao *direito à educação* (Ferraro, 1997, p. 217). A precariedade dos dados sobre trabalho infantil, especialmente no grupo de 5 a 9 anos, dificulta (pelo menos dificultava então) qualquer conclusão mais segura sobre a relação entre trabalho infanto-juvenil e alfabetização.

Marília Pinto de Carvalho, angustiada, como ela mesma diz, com as informações sobre o fracasso escolar mais freqüente entre os meninos e com o fato de esse debate não ter seqüência (2003, p. 187-191), reúne e sintetiza em três pontos as diversas tentativas correntes de explicação do fenômeno. Segundo a autora, no Brasil, quando se vê que os meninos têm maior atraso escolar, que há mais analfabetos entre eles, a primeira tendência é atribuir isso ao trabalho infantil; outra tendência é dizer que as meninas são mais adaptadas à escola; finalmente, a terceira explicação, presente em alguns estudos, tanto internacionais como brasileiros, é “um raciocínio que procura inverter essa explicação baseada na passividade das mulheres, na idéia de que as meninas seriam mais adaptadas à escola pela passividade e obediência”. Em relação a esta terceira tendência, e estimando que, no Brasil, o tema do fracasso escolar dos meninos ainda não se teria transformado num ‘pânico moral’ a autora sugere que ainda estaria em nossas mãos pensar essa questão de uma maneira progressista e transformadora.

O pesquisador espanhol Mariano Enguita lista uma série de lances interpretativos que podem ser assim resumidos: tudo levaria a um alto grau de identificação e, portanto, de compromisso das mulheres com a escola; a escola seria o único lugar onde, por um determinado tempo, a mulher poderá medir-se com os homens pelos mesmos parâmetros, ou quase, até o ponto de poder “mostrar e demonstrar que é igual a eles e inclusive melhor do que eles”; para conseguir o mesmo emprego que o homem, a mulher precisaria evidenciar “mais e melhores capacidades e/ou credenciais do que ele”; por fim, a permanência na instituição escolar seria, para a mulher, um investimento na melhor das bolsas matrimoniais

(Enguita, 1996, p. 16-17). O autor sugere ainda que o êxito feminino na educação e o êxito da reforma co-educativa não deveriam ser vistos nem como produto de uma feliz casualidade, nem como “efeito perverso de uma combinação entre autoritarismo escolar e submissão feminina” (Ibidem, p. 17).

A propósito das teorias da aprendizagem feminina, Dam e Volman (1991, p. 317) dizem o seguinte: “Não há lugar para esta noção [de aprendizagem feminina] no presente sistema de ensino. Mulheres e meninas são freqüentemente forçadas a adaptar-se aos padrões do pensamento masculino porque é a maneira masculina de aprender que é usada na educação.” No fundo, a desigualdade em desfavor da mulher se explicaria pelo fato de a escola estar impondo o modo masculino de aprender. No entanto, é comum o questionamento justamente no sentido contrário, como destaca Carvalho (2004, p. 13), quando se refere “aos discursos essencialistas e conservadores [...] que falam de uma escola feminilizada, que prejudicaria os meninos em geral, acusando as professoras e o movimento feminista por um indiscriminado fracasso escolar do sexo masculino, no bojo de uma pretensa ‘crise da masculinidade’”.

Na mesma direção, em estudo sobre o êxito escolar das meninas em Quebec, Bouchard identifica o que chama de “implantação de uma nova ideologia de sexo [...] no mundo da educação”, que estaria justamente desempenhando a função: a) de explicar/justificar o fato de as meninas alcançarem melhores resultados que os rapazes nos estudos e chegarem em maior número aos cursos superiores em Quebec e b) de mostrar como os homens “se tornaram por sua vez as ‘vítimas’ discriminadas do sistema escolar” (Bouchard, 1991, p.368-370). Os dois primeiros elementos que, segundo a autora, compõem essa nova ideologia são: “1. que as moças estão invadindo um domínio até então reservado aos homens; 2. que estes são ‘vítimas’ de um sistema que agride sua identidade e não lhes propõe, ou muito pouco, figuras de identificação masculina em um momento crucial de seu encaminhamento escolar [...]” (Ibidem, p. 373). Na conclusão de seu artigo, a autora faz uma afirmação que considero desafiadora: “O abandono escolar dos meninos é um fenômeno que data de antes da democratização do ensino.” (Ibidem, 383) A minha leitura é que essa afirmação reforça o caminho aqui escolhido, de tentar retrair minuciosamente a trajetória da relação entre gênero e alfabetização. A afirmação acima destacada sugere que se poderia

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

pensar em algo como traçar a trajetória da relação entre gênero e abandono escolar, gênero e reprovação etc., à semelhança do que aqui se fez sobre a relação entre gênero e alfabetização.

Penso que está posto aqui um grande desafio para a pesquisa na área da sociologia da educação. Tal desafio refere-se, de um lado, ao estudo da direção, da extensão e da intensidade das mudanças em curso na relação entre gênero e educação e, de outro, à compreensão do significado e alcance dessas mesmas mudanças em termos da superação da histórica desigualdade e discriminação social da mulher, coisa que não se limita à educação. Pode-se lembrar aqui a justa preocupação de F. Rosemberg (1996) de, no estudo do acesso de homens e mulheres à educação formal, se articular também pertencimento racial e origem socioeconômica, perspectiva esta de análise que se pretende explorar na continuidade da pesquisa.

Finalmente, entendo que o grande desafio para a pesquisa está relacionado com aquilo que vem sendo interpretado como *fracasso dos meninos*. Por que não *sucesso das meninas*? Dá no mesmo? Talvez não.

BIBLIOGRAFIA

BOUCHARD, P. (1994): “O êxito escolar das meninas em Quebec: o surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação”. En *Estudos Feministas*, pp. 369-383, ano 2, 2º. sem.

CARVALHO, Marília Pinto de (2001): “Mau aluno, boa aluna? Como as professora avaliam meninos e meninas”. En *Estudos Feministas*, ano 9, pp. 554-574, 2º. sem.

- (2003): “Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero”. En *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, pp.185-193, jan./jun.

- (2004): “Quem são os meninos que fracassam na escola?”. En *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr.

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

DAM, G. t. m. Ten; VOLMAN, M. M. L. (1991): Conceptualising Gender Differences in educational Research: the case of the Netherlands. *British Journal of Sociology of Education*, v. 12, n. 3, 309-321.

ENGUITA, M. (1996): “Os desiguais resultados das políticas igualitárias. Classe, gênero e etnia na educação”. En *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 5-17, set./dez.

FERRARO, A. R. (1997): “Crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul: trabalho e analfabetismo”. En *Educação & realidade*, Porto alegre, v. 22, n. 2, p. 203-221, jul./dez.

- (1999): Alfabetizar é escolarizar. *Sociedade e Estado*, v. XIV, n. 2, 323-348, jul./dez.

- KREIDLOW, D. (2004): “Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais”. En *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v, 29, n. 2, pp. 179-200, jul./dez.

FRANCISCO, L. (2003): “Escolas têm cada vez mais meninas”. En *Folha de São Paulo*, pp. A 8, 8 jul.

GOIS, A. (2003): “Atraso escolar afeta mais os meninos”. En *Folha de São Paulo*, pp. C 1, 27 jun.

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. (1961): *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, Parte G – Alfabetização, p. 387-448.

IBGE. *Censo Demográfico 1940, 1950, 1960, 1700, 1980, 1991, 2000*.

INEP. *Informativo*, n. 45, de 20/07/2004. www.inep.gov.br

ROSEMBERG, F. (1996): “Educação infantil, classe, raça e gênero”. En *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 96, p. 58-65, fev.

STROMQUIST, N. (1996): “Políticas públicas de Estado e equidade de gênero. Perspectivas comparativas”. En *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, p. 27-48, jan./abr.

UNESCO. (1953): *L'analphabétisme dans divers pays*. Étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900. Paris: UNESCO.

GÊNERO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL DE 1940 A 2000: A HISTÓRIA QUANTITATIVA DA RELAÇÃO

Alceu Ravanello Ferraro

Revista Didáticas Específicas, nº 1 pp. 30-47

- (1990): *Compendium of statistics on illiteracy* – 1990 Edition. (*Compendium des statistiques relatives à l’analphabétisme* – Édition 1990. *Compendio de estadísticas relativas al analfabetismo* – Edición 1990). Paris: UNESCO.

- *Gender-sensitive education statistics and indicators* – A practical guide. Training material for workshops on education statistics and indicators. UNESCO, Division of Statistics, s/d.

VOLMAN, M.. TEN DAM, G. (1998): “Equal but Different: contradictions in the development of gender identity in the 1990s”. En *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, No. 4, p. 529-545.

RELAÇÕES DE PODER E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR@S

Ana Maria Colling

Professora do curso de História e do Mestrado em Educação
UNILASALLE. (Canoas)
E-mail: acolling21@yahoo.com.br.

Fecha de recepción: 13/05/2009

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009

RESUMO. As relações de gênero, ou melhor, as desigualdades nas relações de gênero não tem fronteiras. Ser homem e ser mulher e o lugar social que ocupa cada um dos sexos é o mesmo independente de continente. A construção histórica e cultural do corpo, da sensibilidade, das atividades, das aprendizagens, etc., é um discurso tão poderoso que atravessa os tempos e os lugares de uma maneira que parece natural até para aquel@s que neste processo são discriminad@s.

Palavras-chave: Gênero, onstrução histórica, desigualdades

RESUMEN: Las relaciones de género, o mejor dicho, las desigualdades en las relaciones de género no tienen fronteras. Ser hombre y ser mujer y el lugar social que ocupa cada uno de los sexos es el mismo independientemente del continente en que se viva. La construcción histórica y cultural del cuerpo, de la sensibilidad, de las actividades, de los aprendizajes, etc., es un discurso tan poderoso que traspasa los tiempos y los lugares de una manera que parece natural incluso para quell@s que en este proceso son discriminad@s.

Palabras clave: Género, Construcción histórica.

POWER AND GENDER RELATIONS IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: Gender relations, or rather, the inequalities in gender relations know no borders. Being a man or a woman and the social space that each of the sexes occupies remains the same, regardless of the continent. The historical and cultural construction of the body, sensibility, activities, learning, etc. is a discourse so powerful that it crosses through time and space in a way that seems natural even to those who are discriminated against by this very process.

Keywords: Gender. Historical Construction.

Este texto se propõe a analisar a relação entre a formação de professor@s e a manutenção das desigualdades nas relações de gênero. Se entendemos que falar de formação de professor@s ainda pareça um debate estritamente acadêmico e direcionado

especialmente aos cursos de pedagogia e licenciaturas sob a estrita ênfase de conceitos e conteúdos estamos enganad@s. Falar de desigualdades entre os gêneros é situar o debate em todas as relações sociais, inclusive as escolares e acadêmicas.

As relações de gênero ou a desigualdade nas relações de gênero são temas que atravessam todo o corpo social, inclusive os lugares de produção de conhecimento como a escola e a academia, ou melhor, principalmente estes lugares.

O debate entre as intrincadas relações entre as desigualdades de gênero e a formação de professoras/es nos remete a uma questão mais profunda: qual o compromisso da educação com a democracia? Para que serve a escola?

Parece cada vez mais consensual que a escola deve preparar seus alunos e alunas para a cidadania construindo sujeitos éticos e responsáveis. Como ela realiza esta tarefa se a discussão de um tema que bate a porta de cada um de nós, pedindo urgência, como as relações de gênero, é ainda ignorada? Parece haver um descompasso entre os problemas do mundo e os problemas da escola, como se fossem dois mundos separados.

Pensar, discutir, escrever, falar sobre as relações de gênero e a educação é uma tarefa urgentíssima. Se entendemos que é necessário modificar a cultura em relação ao que pensamos sobre os papéis sociais dos homens e das mulheres, dois lugares de mudança de mentalidades são fundamentais: o lar, no qual meninos e meninas recebem as primeiras noções do que é ser homem e o que é ser mulher e o papel que cabe a cada um(a) na sociedade, e a escola, onde as desigualdades de gênero são plantadas ou reafirmadas. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância destas instituições na solução deste problema, é uma tarefa muito difícil, até por que as duas estão intimamente ligadas e submersas numa mesma cultura patriarcal.

Se estas duas instituições são lugares privilegiados de mudança, são também lugares historicamente responsáveis pela manutenção e reprodução da desigualdade entre os gêneros. É dentro da família e dentro da escola que serão construídos homens e mulheres igualitários. A escola, apesar de seus problemas e dificuldades, é o lugar primordial para esta mudança, onde se pode iniciar uma nova cultura de respeito entre homens e mulheres.

No campo da educação a problemática de gênero não se reduz às questões de acesso ao ensino e ao desempenho escolar, batalhas que já foram travadas e estão sendo superadas. A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os sexos, marcada pelos discursos

que foram considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, sempre foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ser construída a equidade de gênero e relações sociais mais igualitárias.

Trabalhar com relações de gênero nos permite entender as relações sociais de uma maneira mais ampla e generosa, incorporando os sujeitos masculinos e femininos na história, mas também nos remete a encarar a história como uma construção humana, um relato carregado de relações de poder em que o feminino foi secularmente subjugado e desvalorizado.

1. O QUE É GÊNERO, AFINAL?

As relações de gênero ou a desigualdade nas relações de gênero tem ocupado intelectuais do mundo inteiro. Publicação de obras sobre o assunto e encontros para a discussão do tema são recorrentes na atualidade. Intelectuais e políticos preocupados com o destino da humanidade não esquecem de afirmar que o desrespeito ao meio ambiente e a desigualdade entre os gêneros são impeditivas a uma sociedade democrática e humanizada. Sem resolver estas duas questões, dizem todos, não podemos falar em democracia e justiça e num mundo melhor para todos.

Desde 1975, quando a ONU instituiu o Ano Internacional da Mulher e a década dedicada à superação das desigualdades entre os gêneros, o mundo tem voltado seu olhar para este problema e muitas ações tem se efetivado na tentativa de contribuir para a extinção dessa desigualdade que tem a violência como uma de suas conseqüências mais radicais. No mundo inteiro políticas públicas e iniciativas privadas tentam a promoção da igualdade de direitos e equidade de gênero, entendida como um passo fundamental para a verdadeira democracia.

No início dos anos 80 teóricas feministas criaram o conceito de gênero para dar conta da entrada das mulheres no domínio público – do trabalho, educação, política, etc. A categoria gênero começou a ser utilizada para denunciar a discriminação que a mulher sofria em todos os níveis. Num primeiro momento gênero é sinônimo de mulher.¹

¹ Hoje os estudos sobre a masculinidade estão muito avançados, demonstrando, na prática, que os estudos de gênero compreendem os dois gêneros - masculino e feminino. Se a mulher é o efeito, o resultado de práticas discursivas e não discursivas, da mesma maneira o homem.

A história do gênero teve um objetivo principal: introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes, como toda visão nova do passado, e categoria de análise que permite reescrever a história levando em conta o conjunto das relações humanas.

Gênero tem sido o termo utilizado para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história de gênero estão interligadas, este situa-se no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens. Joan Scott, idealizadora do conceito de gênero como categoria útil de análise histórica, afirma o seguinte:

“Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.”(Scot, 1998, p.15)

Falar em gênero em vez de falar em sexo, indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. Neste sentido, é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina.

A idéia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o universal e mostrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença, portanto não há verdade na diferença entre os sexos, mais um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

A teoria dos gêneros enfatiza o aspecto relacional e reivindica a utilização do gênero como categoria histórica necessária para realizar qualquer tipo de investigação. Importante para esta teoria é a distinção entre gênero e sexo, este é a categoria biológica, enquanto o gênero é a expressão culturalmente determinada da diferença sexual. O gênero como categoria social analisa a organização desigual e discriminatória da sociedade segundo o sexo. Este, referente às diferenças biológicas não estabelece nenhuma relação com o social.

° O dualismo platônico que separava mente/corpo, razão/emoção que foi a base de todo o pensamento ocidental nos últimos três mil anos e que serviu apenas como racionalização do exercício do poder expresso nas relações senhor/escravo, homem/mulher, opressor/oprimido, entre outros, está em crise. O modo como percebemos os gêneros também pressupõe oposição e polaridade. O feminino na maioria das vezes é associado à passividade, meiguice, delicadeza e o masculino à agressividade, força, coragem. Como em todos os pares duais a maioria das características de um está ausente no outro.

A polarização entre o privado e o público ocupa um lugar de destaque na história das mulheres. Segundo Carole Pateman, para algumas historiadoras tal dicotomia é uma característica universal, transhistórica e transcultural à existência humana, e a crítica se refere à oposição e a separação entre as duas esferas. Atualmente a discussão centra-se não somente na separação entre o espaço público e o espaço privado, mas na hierarquização dotada a cada um dos espaços e na produção da importância política ao espaço público. A genealogia da separação, a incorporação do saber e do poder em uma esfera e o desmerecimento e a desqualificação de outra é o centro das discussões.

O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição é destinado ao espaço privado; ao masculino – cultura, política, razão, justiça, poder, o público. Esta dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária. Segundo Pateman

“... as mulheres e a vida doméstica simbolizam a natureza. A humanidade pretende transcender uma existência meramente natural, de maneira que a natureza sempre se considera como algo de ordem inferior à cultura. A cultura se identifica com a criação e o mundo dos homens porque a biologia e os corpos das mulheres lhes aproxima mais à natureza e porque a educação dos filhos e as tarefas domésticas (...) as mulheres e a esfera doméstica aparecem como algo

inferior à esfera cultural e as atividades masculinas, de maneira que as mulheres se consideram como seres necessariamente subordinados aos homens”²

A separação entre o público e o privado deve deixar de estabelecer domínios diferenciados quanto ao gênero e à importância social. Sem mudanças na vida pessoal e doméstica não poderá haver mudanças na vida política, porque os problemas da vida privada das mulheres são também problemas políticos:

“Se as mulheres deverão de participar plenamente, como iguais, na vida social, os homens deverão de compartilhar por igual na educação dos filhos/as e outras tarefas domésticas. Enquanto as mulheres forem identificadas com este trabalho “privado”, seu status público sempre será debilitado. Esta conclusão não nega – como se pode deduzir – ao fato biológico de que são as mulheres, e não os homens, as que *parem* as criaturas; o que é nega é o suposto patriarcal em virtude do qual o fato natural pressupõe que unicamente as mulheres podem criá-las (...) isto pressupõe algumas mudanças radicais na esfera pública, na organização da produção, e no que entendemos por “trabalho” e na prática da cidadania”(Pateman, 1996, p. 51).

Segundo Michelle Perrot, o espaço público, por oposição ao privado, designa o conjunto dos direitos e deveres que definem a cidadania e constrói a política como o coração da decisão e do poder. A luta das mulheres pela sua inclusão na categoria de “cidadãos”, tanto na defesa do sufrágio universal quanto no ataque à sua menoridade civil, que as transformavam em propriedade privada de seus maridos é um exemplo concreto da dicotomia entre o público e o privado.

Se o homem era caracterizado como único provedor, por exemplo, isto hoje não acontece. Segundo dados estatísticos, milhares de lares brasileiros são chefiados e mantidos somente por mulheres. E este tem sido o motivo alegado para diversos casos de violência contra a mulher. O avanço do movimento feminista que permitiu à mulher disputar vagas em empregos antes proibidos a coloca, muitas vezes, como a concorrente dos homens no mundo do trabalho.

A tentativa de desqualificação do feminino tem efeitos também na remuneração. Como os homens seriam os únicos provedores, o trabalho feminino foi sempre visto como algo subalterno, de menos importância, por isto merecedor de menores salários. Os

² PATEMAN, 1996, p. 39.

considerados “serviços de mulher”, como a enfermagem e o magistério ainda são mal remunerados.

Historiadoras se dão conta de que é necessário introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada, efeito e motor da dinâmica social. Relação que produz saberes e categoria de análise que permite reescrever a história, levando em consideração o conjunto das relações humanas: uma história que interroga o conjunto da sociedade.

Estes homens e estas mulheres, assim construídos historicamente, com delimitações de papéis sociais e sexuais, com profissões adequadas a cada sexo, com comportamentos permitidos a cada um, chegam à escola. A escola recebe mulheres e homens que vivem no cotidiano as relações de desigualdade entre os gêneros.

2. GÊNERO E CONSENTIMENTO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

No caso brasileiro, no campo da educação, o “Tema Transversal Orientação sexual” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é uma iniciativa louvável que tenta introduzir no ensino fundamental a discussão das relações de gênero. Educar para a igualdade sob uma perspectiva de gênero é fundamental, porque o grande problema para a educação tem sido a desconsideração das mulheres como sujeitos históricos e em consequência a absoluta falta de interesse pelas suas vidas.

Devemos entender que a ciência e seu ensino não são inocentes. Fernando Savater, pensador espanhol, nos lembra que o que se passa no mundo nos afeta e nos obriga. E a situação de dominação das mulheres é um dos principais problemas das sociedades não democráticas. Diz Savater, que

“antes o professor podia jogar com a curiosidade dos alunos...agora, porém as crianças já chegam abarrotadas de mil notícias e visões multiformes, que não lhes custou nada adquirir. O professor tem de ajudá-las a organizar esta informação, combatê-la parcialmente e oferecer-lhes ferramentas cognitivas para torná-la proveitosa ou, pelo menos, não nociva”.(Savater, 2005, p. 173).

Savater considera professores e professoras o grupo mais necessário e *civilizador* de uma sociedade, portanto, devem estar convencidos de que as relações de gênero são desiguais e discriminatórias e que a escola é o lugar de combater pensamentos estereotipados e anti-

democráticos inculcados historicamente na sociedade como um todo.. O poder patriarcal que resiste durante séculos, produz saber e transforma-se numa ação normalizadora, e combatê-lo não é tarefa fácil e nem para poucos. Os papéis sexuais, tanto masculinos como femininos, são produtos destas relações e dotam o masculino de um maior exercício de poder que a mulher.

Mas, falando em escola, que professores/as habitam esta escola? Ou melhor, que concepções de gênero possuem estes (as) professoras/es? Podemos inferir, que por ser a escola lugar de transformação, possuem eles(as) visões libertadoras e igualitárias em relação ao masculino e feminino?

Os homens não puderam estabelecer relações de poder entre as mulheres e seus filhos durante tanto tempo sem uma relativa segurança do consentimento delas. O consentimento feminino como efeito das representações feitas sobre as mulheres, transforma-se em objeto privilegiado de estudo. De nada adianta, como afirma Michel Foucault, se nós não nos modificarmos, não pensarmos diferente do que pensávamos, porque as representações do feminino foram profundamente inculcadas nas mulheres e também nas professoras.

Sem falar em “consentimento” não é possível falar em relação de gênero, pois ele inculcou-se tão profundamente na vida das mulheres e dos homens, que tem sido assumido sem dar-se conta de que existe. Pierre Bourdieu ao falar sobre a violência simbólica entre os sexos pergunta: “que parte atribuir na dominação masculina à dominação simbólica, que supõe a adesão das próprias dominadas às categorias e traçados que alicerçam a sua sujeição?” Para responder a esta questão, aos dispositivos que asseguram a eficácia da violência simbólica, responde que “só triunfa na medida em que aquele (aquela) que a sofre contribui para sua eficácia; só o (a) coage na medida em que aquele (aquela) que a sofre contribui para sua eficácia; só o (a) coage na medida em que ele (ela) foi predisposto (a) por uma aprendizagem preliminar a *reconhecê-la*” (Bourdieu,.1995, p. 39).

Por este motivo, recomenda ele, um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consintam nas representações dominantes da diferença entre os sexos. As representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas, inscrevem-se nos pensamentos de homens e mulheres.

O consentimento feminino aparece como fundamental na instituição dos lugares sociais destinados a cada sexo, e, como um entrave, um impedimento à equidade. De outra

forma, como explicar que meninos e meninas sejam educados, cuidados em seus primeiros anos de vida por mulheres – mães, avós ou cuidadoras de creches – e logo depois no ensino fundamental, ocupado quase sempre por professoras, e mesmo assim continuem tão preconceituosos em relação à capacidade criativa feminina, exceto no que se refere à maternidade? Ou fazendo coro aos conhecidos estereótipos que desqualificam o feminino?

Homens e mulheres constituem-se em uma estratégia de poder. Os homens definem-se e constroem a mulher como o Outro, a partir deles mesmos, ocupam um lugar de poder e o exercem não somente em relação à mulher, mas também em relação aos demais seres masculinos que não se ajustam a seu arquétipo. O lugar que ocupa o feminino, nesta relação de poder hierarquizado, pode também ser ocupado por um homem. E a escola, através de seu currículo é o lugar de esconder, recalcar todo aquele que foge ao padrão do Mesmo.

A psicanalista, Maria Rita Kehl defende que o homem historicamente deteve a palavra e portanto produzirá o desejo que vai habitar a mulher. E aí, então, ela se torna o sintoma do homem, expressando as angústias e os conflitos dele: “uma construção defensiva da mulher. Há homens ou mulheres de verdade? Quais são as suas características, se é que há? Que representação é essa? (Kehl, 1996)

O poder que nos constitui, nasce outorgador de ordem, sentido, valor e verdade, e, todo o outro será desordem, sem sentido, sem valor e falsidade. O dono do discurso além de condenar a ruído ininteligível toda dissidência e anular a diferença para que o mesmo triunfe, faz com que o outro assuma seu discurso como verdadeiro. O poder pode exercer-se de duas maneiras: como poder repressor ou como poder normativo. No primeiro caso, proíbe, nega, mata, anula; no segundo, o normativo, nos incita a atuar, a produzir, a falar, gerando uma rede de dominação, um entramado poder/saber. É o poder com positividade, que cria saber:

“O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (Foucault, 1979, p. 8)

° Com o poder repressor, dá-se a exclusão: há que separar, excluir aquele que se pretende dominar. O outro aparece como o irracional, o mágico, o misterioso, o perigoso. Percebe-se de forma invertida a relação de poder, se teme a quem se oprime e por isso se nomeia uma essência maléfica, justificando assim a opressão. Sua presença inicia-se porque começa a ser objeto de discurso, de estudo, de observação:

“Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção”. Foucault, 1991, p. 172.

Não foi somente o poder repressivo que atuou sobre a mulher, que a transformaria em quase nada, sem voz nem discurso, em conceito negativo. Mas o outro poder, o normativo, incitador de discursos, de saber, que propalou discursos numerosos sobre a mulher e neles se outorgou identidade, configurou-lhe sua posição e seu papel social. O discurso jurídico-político, o psiquiátrico com a histerização do corpo feminino, o pedagógico, o médico com sua postulação ginecológica, criaram o que hoje se entende por maternidade. Mas também a moral, a filosofia e a arte produziram “a mulher”.

Daí a importância da linguagem como sistema simbólico e de expressão do mundo. Entende-se que as relações sociais e o discurso que se deriva não é neutro, mas trata-se de um discurso sexuado e masculino, que identifica sexualidade masculina com sexualidade humana. A linguagem articulada ao poder é utilizada para moldar identidades sociais. Funciona para incluir ou excluir certos significados. É uma linguagem sexuada que pressupõe o sujeito universal como representante de todos e onde todos devem se sentir incluídos.

O vínculo entre linguagem e a construção de identidades individuais é evidente na forma pela qual a linguagem é usada para privilegiar **representações** que excluem grupos subordinados. Desde o ele universal, ao inglês como padrão. A análise histórica da relação entre poder e linguagem torna-se essencial para revelar como o poder funciona como uma condição para a representação e como uma forma de representação. Está faltando à linguagem a diferença, o ele e o ela, a singularidade para dar conta das multiplicidades.

É preciso compreender a linguagem do currículo como um mecanismo imerso em relações de poder. Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O discurso do currículo legitima ou deslegitima, incluindo ou excluindo sujeitos. Um exercício pedagógico seria perguntar constantemente - que conhecimentos, que grupos sociais estão incluídos e excluídos do currículo? Que divisões do sujeito – gênero, raça, classe são produzidas ou reforçadas?

Acostumamos a ver o currículo como ligado ao cognitivo, às informações, desprovido de poder e de ideologia. Deixamos de vê-lo em seus aspectos de disciplinamento do corpo, de moldagem da alma. A moldagem do corpo aos papéis de gênero, raça, classe é um dos efeitos do currículo. Ao lado de outros discursos, o discurso educacional, o do currículo nos faz ser o que somos.

A escola que existe hoje é ainda uma escola moderna. Uma escola criada no pressuposto da igualdade, do mesmo, onde as diferenças deveriam ser eliminadas em nome da igualdade, do consenso. O convívio com as diferenças é traumático, seja a opção sexual, o uso do boné, do véu, do brinco, etc. Ela obriga a todos os alunos e alunas, e professoras também, é claro, a enquadrarem-se na armadura do igual. Para esta função a disciplina, de que nos fala Foucault opera de maneira muito eficaz.

3. ENTÃO, O QUE FAZER? DESCONSTRUIR O DISCURSO HISTÓRICO

Um filósofo francês chamado Jacques Derrida desenvolveu o conceito de “desconstrução” onde sugere que uma leitura desconstrutivista de um texto subverte o que é aparentemente significativo. Desconstruir não é negar ou anular os valores dados como universais pelo século XIX, mas mostrar aquilo que foi escondido ou recalcado pela universalidade. A desconstrução demonstra que aquilo que era dado como universal pelos compêndios de filosofia nada mais era do que a confusão entre universalidade e masculinidade. Desconstruir um objeto histórico é simplesmente mostrar a sua historicidade, mostrar como ele foi construído.

Para Derrida a diferença dos sexos, não pertence à ordem do visível, do definível, mas do legível, da interpretação. Criou o termo “différance” para marcar bem o movimento do diferir irreduzível a qualquer substantificação em “diferentes”. Segundo ele, dizer o Homem numa aparente assexuação é sempre dizer o homem masculino, sendo o universalismo apenas o disfarce do falocentrismo.

Pierre Bourdieu, sociólogo recentemente falecido, em um texto pedagógico analisando se é possível uma história das mulheres constata que esta não é possível porque a mulher possui uma visão colonizada de si mesma. “E preciso descolonizar o feminino” diz ele. Não é somente por ser mulher que as mulheres têm uma visão de si mesma. O trabalho de representação, realizado não somente sobre as mulheres, mas sobre todos os sujeitos

recalcados como negros, índios, velhos, homossexuais, etc. impede-os de ter uma visão sobre si mesmos. Por este motivo a importância da categoria de gênero como metáfora dos sujeitos excluídos pela história.

Se não fosse pelo trabalho de representação, que faz com que eu me assumo pelo olhar do outro, como explicar que as mulheres, maioria da população, não conseguem realizar um trabalho de desconstrução dos papéis sexuais e sociais de homens e mulheres. Leis igualitárias existem, mas tornam-se mortas e ineficazes se não modificarmos as mentalidades, a cultura.

Nos desconstruirmos como professoras, mulheres, é um trabalho difícil, penoso e dolorido. Mas talvez esteja aí a possibilidade de pensarmos a escola de outra maneira, nos pensando também de outra maneira. Professoras mulheres precisam conhecer a história do feminino. Dos diversos discursos que nomearam a mulher e o feminino – Platão inaugurando a “natureza feminina”, Aristóteles inventando o cérebro menor, e com isto a incapacidade intelectual feminina, o discurso judaico-cristão creditando à mulher os males da humanidade pela corrupção de Adão e condenando-a a parir com dor e ser submetida ao marido, o que os códigos civis do ocidente incorporam muito bem com a incapacidade relativa da mulher casada. Apesar das normativas legais castigarem somente a mulher casada e deste estatuto e lugar que as mulheres todas queriam pertencer, Afinal solteira ou sem filhos, era tida como uma mulher incompleta e infeliz.

Discursos eficazes e duradouros! A histeria, o corpo sempre doente, afinal desde os antigos gregos, este “animal errante”, o útero, a matriz, era sede de todos os males e doenças, a incompletude freudiana, a inveja, etc. Mesmo a radical diferença entre homens e mulheres, a capacidade de procriação, foi transformado em signo de desigualdade e discriminação contra a mulher. Nunca esquecendo que o primeiro ato de criação, o primeiro parto foi “roubado” à mulher. É de um homem o primeiro parto. No relato bíblico é Adão que “pare” Eva.

Problematizar as diferenças, ou detectar como as diferenças se transformam em desigualdades é um primeiro passo, ou como as diferenças são naturalizadas e essencializadas, desqualificando alguém, é outra alternativa.. Por que é natural que meninas gostem de bonecas e meninos de bola, por que os meninos não querem ser professores/as de ensino básico e os cursos de pedagogia são ocupados majoritariamente por mulheres? Cuidar de crianças é uma tarefa natural das mulheres?.

Afinal que práticas e discursos são libertadores? Aquelas que não silenciam a diferença? A escola apresenta-se como um local privilegiado de mudanças, um lugar possível de transformações nas relações de gênero. Nesta perspectiva, os cursos de formação de professores/as necessitam fazer coro ao anseio mundial de igualdade nas relações entre homens e mulheres, colocando em sua pauta de preocupações não somente a história da construção do feminino e masculino como também a violência contra a mulher, radical desigualdade entre os sexos, apresentada como caso de saúde pública.

Se meninos e meninas assistem em casas situações e atitudes em relação á mulheres muitas vezes violenta, se na escola a professora também possui visão estereotipada, como esperar mudanças? Por este motivo a formação inicial e a formação continuada de professores/as se coloca como fundamental no trato das desigualdades de gênero.

Entendo que professores e professoras devam conhecer a história do masculino e feminino, a construção social dos sexos. Não há culpados ou inocentes, não há exércitos em batalha , mas sim um trabalho incansável para dar sentido a homens e mulheres.

Desconstruir o discurso é abrir o discurso é mostrar como ele começou. Minha sugestão, neste pequeno texto, é de que as escolas e os cursos que formam professores/as mostrem a historicidade do masculino e do feminino. É somente vendo que nem sempre foi assim, que isto não faz parte da ordem natural das coisas, para mudar. Se nem sempre foi assim, se é uma construção histórica, entremeada de relações de poder, podemos fazer e pensar diferente do que pensamos.

Concordo com Giroux quando diz que é preciso encarar os professores/as como intelectuais transformadores, conferindo à docência uma dimensão política. A discussão da questão de gênero faz parte deste novo cenário social.

BIBLIOGRAFIA

AGACINSKI, S. (1999): *Política dos Sexos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BOURDIEU, P. (1995): “Observações sobre a história das mulheres”. En *As mulheres e a história*. Lisboa: Dom Quixote.

COLLING, A. (2004): “Construção histórica do masculino e do feminino”. En *Gênero e cultura*. Questões contemporâneas. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- (2007): “Relações de poder e gênero”. En *Las competencias profesionales para La enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante El reto europeo y La globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didactica de las Ciencias Sociales.
- (2004): “Gênero e história. Um diálogo possível”. En *Contexto & Educação*. Ijuí: UNIJUI.
- DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Porto: Rés-Editora, s/d.
- (1995): *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva..
- BENNINGTON, G. (1996): *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- FOUCAULT, M. (1979): *História da sexualidade. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- VIGIAR E PUNIR. (1991): *História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.
- GIROUX, H. A. (1997): *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KEHL, M. R. (1998): *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago.
- PATEMAN, C. (1996): *O Contrato Sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PERROT, M. (2005): *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: Edusc.
- SANTIAGO, S. (1995): “Arte Masculina”. En *A desconstrução do masculino*. Rio de Janeiro, Rocco.
- SAVATER, F. (2005): *O valor de educar*. São Paulo: Planeta.
- SCOTT, J. (1995): “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. En *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS.
- (1998): *La citoyenne paradoxale. Lês féministes françaises Et lês droits de l’homme*. Paris: Albin Michel.
- TEDESCO, J. C. (2004): *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática.

IDENTIDAD, CULTURA E INCLUSIÓN EN LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN BRASIL

Anna Rosa Fontella Santiago

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências
UNIJUI

E- mail: anna@unijui.edu.br

Fecha de recepción: 12/05/2009

Fecha de aceptación: 12/09/ 2009

RESUMEN: Este texto plantea una reflexión acerca de las condiciones de posibilidad de un currículo inclusivo en el contexto en el que se desarrollan políticas públicas de educación básica en Brasil, a partir de la última década del siglo XX. Lleva en cuenta el concepto de inclusión internacionalmente definido y las concepciones de currículo orientadas por las teorías de la cultura, en las cuestiones de identidad y diferencia, en la interfaz con algunos principios básicos de la política neoliberal que viene marcando la globalización económica y el discurso educacional de los países en desarrollo. Concluye infiriendo algunas posibilidades de reestructuración curricular bajo la perspectiva conceptual que se propone la educación inclusiva.

Palabras claves: Inclusión, igualdad, diferencia, competencia, calidad.

IDENTITY, CULTURE AND INCLUSION IN CURRICULUM POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT: This text present a reflection about the conditions of possibility of an inclusive curriculum in the context in which there develop public policies of basic education in Brazil, from last decade of the 20th century. It takes in account the internationally definite concept of incorporation and the conceptions of curriculum orientated by the theories of the culture, in the questions of identity and difference, in the interface with some basic beginning of the “neoliberal” politics that comes marking the economic globalization and the educational speech of the developing countries. It ends up by inferring some possibilities of restructuration curricular under the conceptual perspective that one proposes the inclusive education.

Keywords: Incorporation, equality, difference, competition, quality.

Tras una década de la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96)* y de la instauración de una política de educación inclusiva en Brasil se hace pertinente reflexionar acerca de los efectos de dichas políticas en el desarrollo curricular a partir de la perspectiva conceptual en que éstas han sido formuladas y divulgadas. Es decir, en la dimensión del derecho a la ciudadanía y a la participación social que pretendió ampliar

el entendimiento de “educación especial” y las políticas educacionales adoptadas en el país, desde la década de 1990.

Instituciones internacionales como ONU (Organización de las Naciones Unidas), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y el Banco Mundial, han sido protagonistas del cambio conceptual que caracterizó esa política, cuyo principio fundamental es la inclusión escolar como un derecho de todos los ciudadanos. Bajo esa perspectiva, la educación especial pasó a ser concebida, no más como simple atención compensatoria a los portadores de deficiencia, o, aún, como asistencialismo y segregación de los excepcionales e inadaptados, sino como una obligación del Estado y, como consecuencia, de la escuela pública, de ofrecer un trabajo diferenciado para atender a todos los que, por motivos diversos, necesiten programas o interacciones pedagógicas especiales para el pleno desarrollo de sus posibilidades educativas.

El concepto de inclusión rompe, así las fronteras de la segregación de los “especiales” y los límites de los currículos cerrados para abrirse al amplio respeto a las diferencias: sociales, individuales, culturales, étnicas, religiosas etc.. De esa comprensión, asociado a las teorías actuales acerca del currículo, resulta la expectativa de que toda la educación debe ser siempre *especial* y propiciar interacciones que favorezcan el desarrollo individual y la integración social, obedeciendo dos principios básicos de la ciudadanía: la igualdad de derechos y el respeto a la diferencia.

Desde estos principios, las políticas de orientación curricular han llevado las instituciones educativas brasileñas, en especial a las escuelas de educación básica y los cursos de formación de profesores, a que reorganizaran sus currículos y que desarrollaran acciones con la finalidad de acoger a las diferencias y garantizar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el fantasma de la exclusión no parece haber abandonado la escuela. La creciente población de niños y niñas de la calle y los datos del analfabetismo funcional en Brasil¹, nos llevan a reflexionar sobre la paradoja de la inclusión/exclusión a partir de una mirada al currículo escolar y a las condiciones de posibilidad de una práctica de igualdad/diferencia,

¹ El V Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado por INEP en 8 de septiembre de 2005, presenta una investigación realizada por IBOPE, entre los meses de junio y julio del mismo año, y muestra que “solo el 26% de la población brasileña de 15 a 64 años tiene dominio pleno de las habilidades de lectura y escritura exigidas por la vida cotidiana, en el universo del trabajo y de la participación social y política” (INAF, set. de 2005).

llevando en cuenta las desigualdades históricas de la sociedad brasileña y las relaciones que definen la implementación de las políticas públicas de educación en países que, como Brasil, se insieren periféricamente en la economía globalizada. Para ello, se ponen en cuestión algunos principios básicos que marcan el desarrollo neoliberal en el período referido y sus reflejos en las políticas de orientación curricular.

1. CALIDAD Y COMPETENCIA: EL DESAFÍO NEOLIBERAL EN LA PRAGMÁTICA DE LA INCLUSIÓN

Indudablemente, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, por convocatoria de UNESCO, fue un importante hecho de los compromisos con educación asumidos por los países que se integraban al proyecto de globalización neoliberal. Ha sido también, a partir de los acuerdos firmados en esta conferencia, que el concepto pragmático de calidad de la enseñanza, inspirado en las orientaciones del Banco Mundial, pasa a hacer parte de las propuestas oficiales de reorganización curricular, articulando el sentido ético y humanístico de la “educación para todos” a la racionalidad instrumental que, hace mucho, viene rondando las reformas educacionales brasileñas. Todo ello con el intento de agregar la población como fuerza productiva y suplantando, definitivamente, la tradición humanista y propedéutica de la enseñanza.

La dependencia de recursos externos para la financiación de la educación impuso las reformas que marcaron la educación básica brasileña a partir del plan decenal de educación (*Plano Decenal de Educação*), de 1994, cuando se han firmado los acuerdos internacionales, cuyas metas, bajo los términos de la Declaración de Jomtien, han sido las siguientes: a) universalizar el *acceso* – garantizando su expansión más allá del rango de obligatoriedad y a los grupos tradicionalmente excluidos como los pobres, las minorías étnicas y las mujeres; b) promover la equidad, considerada como una consecuencia de la mejora de la calidad de la enseñanza; c) priorizar la calidad, ésta comprendida como la garantía del aprendizaje efectivo; d) ampliar los medios y rayo de acción de la educación básica, incluyendo el ámbito familiar, los diversos sistemas y todos los instrumentos y canales disponibles; e) fortalecer alianzas, las cuales envuelvan todos los ámbitos de la sociedad, así como organizaciones que puedan “contribuir significativamente para la proyección, implementación, administración y

evaluación de los programas de educación básica” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje – Art. 2º al 7º).

Como consecuencia, las reformas educacionales y las políticas públicas de educación, que en Brasil han estado, tradicionalmente, centradas en la expansión de la escolaridad, pasan a preocuparse, desde entonces, por orientaciones curriculares direccionadas, especialmente, a la educación básica y a la formación de profesores. Con el objeto de dar cuenta de los aspectos históricos de la exclusión escolar y del inadecuado tratamiento pedagógico de la educación brasileña, la legislación y las políticas contemplan el fortalecimiento de la educación básica y la preocupación por la universalización de ese nivel de enseñanza, incorporando la comprensión de que el acceso y la calidad de la enseñanza son condiciones esenciales para la superación de las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, esa comprensión establece una estrecha relación entre calidad y aprendizaje útil. La declaración propone:

Para que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende, en definitiva, de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Art. 4º).

De esa forma, las políticas educacionales brasileñas en las últimas décadas, a pesar de tensionadas por embates teóricos que ponían la cuestión de la calidad en educación en dos ámbitos opuestos – una visión economicista y pragmática ligada al proyecto neoliberal de calidad total y otra humanista y sociológica que se propone a contemplar la subjetividad y la cultura – asumen un posicionamiento conceptual en la orientación curricular, que busca imprimir un carácter teórico de consenso en propuestas como la de los PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), por ejemplo que buscó ser una amplia política, incidiendo sobre la reorientación de los currículos, la formación de los profesores y la elaboración de materiales didácticos, preservándose, sin embargo, como una orientación flexible, de carácter no obligatorio. Por otro lado, el control de la calidad de la enseñanza sería ejercida por una

evaluación nacional, garantizando, subliminalmente, la perspectiva teórico pedagógica anunciada por los PCNs.

Hay que considerarse, también, que tales políticas emergen en un periodo en el que, paralelamente a los procesos de globalización económica y expansión de nuevas tecnologías, Brasil vive la euforia de la redemocratización y la perspectiva de construcción de un proyecto de desarrollo económico y social capaz de ponerlo en condiciones de competitividad en el mercado mundial.

Bajo esa perspectiva, la educación asume una responsabilidad ampliada en la promoción de la inclusión social. Por un lado el compromiso histórico con los excluidos y por otro, el deber de garantizar no solo el acceso de todos a la escuela, sino el dominio de conocimientos adecuados para sostener la expansión de la producción y las fuerzas de mercado, en un contexto de creciente ampliación de las tecnologías asociadas a todos los ámbitos de la vida social. Es por esa vía que el concepto de calidad en educación asume, también, un carácter de competitividad engendrado por dentro del discurso democrático, traducido en el concepto de *competencia* el cual sustituye el enfoque, anteriormente, dado a la formación técnica. Esto porque los conocimientos considerados básicos para la integración en el mundo laboral y para el ejercicio de la ciudadanía permanecen como principal factor de movilidad social en un estructura productiva, ahora denominada por tecnologías cada vez más complejas que amplían, al mismo tiempo, el desempleo, la exclusión y el estímulo al consumo, provocando tensión y conflicto social. Así, las políticas públicas plantean el reto de

Proponer una política educativa adecuada a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad brasileña que garantice los aprendizajes esenciales para la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos, capaces de actuar con *competencia*, dignidad y responsabilidad en la sociedad en que viven (PCN, Tomo I, p.33)

El discurso de competencia pasa a vehicular en las orientaciones curriculares para la educación básica y en las directrices de los cursos de formación de profesores² una perspectiva conceptual que vincula las cuestiones sociales y el ejercicio profesional en la estrecha relación entre teoría y práctica. En los términos de las directrices de MEC la concepción de competencia es nuclear en los cursos de formación de profesores

² La perspectiva de formación de competencias es central tanto en el texto de la “*Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*”, divulgado por MEC en mayo de 2000, como en la Res. CNE/CP Nº. 1/2002 que instituye directrices curriculares nacionales para los cursos de formación de profesorado para la Educación Básica, en nivel superior, cursos de licenciatura.

Las competencias tratan siempre acerca de alguna forma de actuación, solo existen “en situación” y por lo tanto, no pueden ser aprendidas simplemente a través de la comunicación de las ideas. Para constituir las acciones mentales no son suficientes – aunque sean esenciales. No basta a un profesional tener el conocimiento acerca de su trabajo; es fundamental que sepa hacerlo. (MEC, 2000, p.33).

Esta visión pragmática, aunque legítima y, quizá, adecuada a las necesidades del nuevo contexto social, político y económico brasileño, se incorpora a la racionalidad instrumental y tecnicista que orientó las reformas de la década de 1970. Además, en el ámbito de la exclusión social y del desempleo creciente, hace del respeto a las diferencias un instrumento que paradójicamente, teje en el interior del discurso democrático de la inclusión escolar los caminos de la exclusión social. La reivindicación de una competencia según la cual un profesional debe poseer, además de una sólida formación general, los conocimientos específicos de su área y comprensión de las cuestiones que su trabajo alcanza, su identificación y resolución, autonomía para tomar decisiones, responsabilidad por las acciones realizadas (ibidem) mantiene un considerable número de personas escolarizadas y, mismo licenciadas, fuera del mercado laboral.

El reto de la calidad traducida en un amplio abanico de competencias fragiliza, así, las condiciones de posibilidad de inclusión escolar en los términos definidos por las políticas públicas, ya que cabría a la escuela prever una reestructuración curricular capaz de atender la ambigua reivindicación de, a un solo tiempo: garantizar conocimientos básicos para la integración de los ciudadanos en la sociedad del conocimiento, por el dominio de tecnologías y conocimientos teórico prácticos en permanente dinámica de expansión y reconstrucción; respetar, en el desarrollo curricular, las diversidades (sociales, culturales y regionales) que se expresan en diferentes saberes, valores éticos, patrones estéticos, creencias religiosas y tradiciones culturales, tan presentes en nuestra sociedad brasileña.

Es justamente en el ámbito de esas discusiones acerca del carácter que debe asumir un currículo inclusivo que se abandona la pretensión de igualdad para, en convivencia con prácticas neoliberales concebirse el concepto de equidad, aunado a la propuesta de currículo único y de conocimientos mínimos.

2. EQUIDAD E INCLUSIÓN: EL FIN DE LA UTOPIA DE IGUALDAD

En las últimas décadas, a la medida que han avanzado los procesos de globalización, consolidando las políticas neoliberales, fueron desvaneciéndose las utopías de igualdad anunciadas por el neoliberalismo clásico, como posibilidades individuales y sociales.

En las relaciones internacionales, el concepto de dependencia, anteriormente ubicado en la esfera de las relaciones de poder y visto como presión hegemónica ejercida por los países económicamente más fuertes sobre naciones endeudadas y culturalmente dependientes, fue dando lugar a una visión sistémica ligada a la economía globalizada, “según la cual todos los países deben funcionar de acuerdo con las directrices internacionales a fin de no perturbar el equilibrio del sistema” (Fonseca, 1999, p.68)

Aunada a la concientización acerca de los problemas ambientales, que también surgieron en este periodo, esa nueva concepción de relaciones económicas y políticas excluye la posibilidad de que los países “emergentes” pudieran integrarse en condiciones de igualdad al bloque de los países desarrollados, una vez que a la dependencia económica se suma, también, el límite a la exploración de sus recursos naturales a fin de no comprometer el equilibrio ecológico. Según Fonseca (1999), es en esa fase que la intervención del Banco Mundial en los países en desarrollo provoca un desplazamiento conceptual, sustituyendo la noción de igualdad, anteriormente recurrente en los documentos y discursos del Banco, por el término equidad. De acuerdo con la autora:

“(…) en el inicio de los años 50, cuando el Banco pasó a financiar el llamado tercer mundo se promovía el crecimiento de los países balizados por una noción de progreso, concebida linealmente como si éste fuera asequible a todos los países igualmente, desde que tuvieran voluntad política de desarrollarse y desde que los países centrales les ayudaran tecnológica y financieramente. Esa noción se fue cambiando hasta que, al final de los años 70, la noción de progreso continuo y lineal dio lugar a la noción de sostenibilidad, la cual presupuso mayor parcimonia en la utilización de recursos naturales y la necesidad de delimitar el crecimiento de las diferentes naciones” (Fonseca, 1999, p.69).

En esa circunstancia, es comprensible, por qué el discurso de igualdad ha sido sustituido por la noción de equidad en las políticas públicas de educación. Diferentemente del compromiso con la igualdad, la equidad reconoce los derechos particulares e individuales, no obstante, sin responsabilizarse frente a las condiciones externas que determinan las

desigualdades. Admitir el derecho a la igualdad significa reconocer como legítimo el acceso de todos los bienes sociales. Esto implicaría alejar las barreras que impiden a los individuos y a las naciones a que puedan participar de los beneficios generados por el progreso el cual, de acuerdo con la visión sistémica, todos producirían. La equidad es menos comprometedora, ya que, según Fonseca (1999) “se fundamenta bajo una justicia más espontánea” centrada en la acción individual, en el reconocimiento de derechos conquistados y en la distribución de beneficios sociales bajo una perspectiva de equilibrio de modo que no interfiera en el funcionamiento sistémico del desarrollo.

Esta es la concepción que está presente en los PCN y, como consecuencia, en las políticas educacionales de la última década, al proponerse “una práctica educativa adecuada a las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la realidad brasileña” (PCN, Tomo I, p.33) y establecerse como criterio de calidad el principio de la equidad.

A medida que el *principio de la equidad* reconoce la diferencia y la necesidad de haber condiciones diferenciadas para el proceso educacional teniendo en cuenta la garantía de una educación de calidad para todos, lo que se presenta es la necesidad de un referencial común para la formación escolar en Brasil, capaz de indicar lo que debe garantizarse a todos, en una realidad con características tan diferenciadas sin promover una uniformización que descalifique y desvalore peculiaridades culturales y regionales (PCN, tomo I, p.36)

Al reconocer la desigualdad de condiciones y un referencial curricular común fundamentado en el principio de la equidad, se está expuesto al riesgo de una “nivelación mínima” o a la reducción de las políticas de inclusión a la mera tolerancia y acogimiento de los diferentes en la escuela. Éste parece haber sido el efecto de tales políticas, considerándose lo índices de analfabetismo funcional anteriormente mencionado.

Bajo otra perspectiva, el principio de la equidad debería haber orientado el planeamiento educacional y la distribución de recursos e insumos de forma a proporcionar condiciones de permanencia y aprendizaje de todos en el sistema escolar, considerando las desigualdades sociales. De esta forma, además del simple reconocimiento de las diferencias en la orientación curricular y de las políticas compensatorias como garantía de la obligatoriedad escolar,³ una política que pretenda buscar la ecualización como base para la calidad de la enseñanza habría que pautar la financiación de la educación en criterios que

³Me refiero a programas llamados Bolsa Escola, Vale Alimentação, entre otros instituidos por el gobierno brasileño.

favorecieran el incremento de la calidad pretendida en las comunidades más desguarnecidas (zona campesina y periferias urbanas) y no solo el número de estudiantes suscritos en cada sistema de enseñanza como lo hizo el FUNDEF (*Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental*).

El FUNDEF, en lo que se relacione a su mérito de agregación de recursos a las escuelas y a la formación del profesorado, no ha contemplado toda la educación básica, ya que ha excluido la educación infantil y la enseñanza media. Asimismo, no ha considerado criterios de discriminación positiva para garantizar la equidad con calidad, tales como las desigualdades socio económicas reales existentes en regiones o escuelas de población educacional semejante.⁴

Por otro lado, la necesidad de financiación externa para la educación ha ligado el aspecto de la calidad a la visión utilitarista de órganos financiadores. Así, se define la calidad por los criterios de eficiencia y productividad asociados a patrones de rendimiento escolar medidos por medio de un sistema oficial de valoración, ni siempre coherente con los principios de inclusión, que se fundamentan en la flexibilidad de los currículos. Esta es, por tanto, una paradoja más de las políticas de inclusión en el currículo escolar, es decir, la calidad educacional valorada por patrones de rendimiento escolar equitativo y uniforme, bajo un discurso de flexibilización y respeto a las diferencias.

Por otro lado, a la otra mano de estas políticas, el debate académico viene ubicando la calidad de la educación y la cuestión de la inclusión en el ámbito de las relaciones ético, políticas y humanistas, requiriendo un currículo suficientemente flexible y autónomo para contemplar, en las prácticas pedagógicas, la pluralidad étnica, la situación de clase social, las diversidades regionales y, como consecuencia, los distintos saberes que interaccionan en las relaciones escolares. Se argumenta a favor de un currículo que pueda abrir espacios de valoración igualitaria a conocimientos, valores éticos, expresiones estéticas, creencias y formas de organización social propias de los diferentes grupos que constituyen la nación brasileña, tales como las poblaciones indígenas, las comunidades quilombolas, los habitantes de las chabolas, los niños que viven en las calles, los descendientes de inmigrantes, los campesinos y tantos otros excluidos, cuya cultura y saberes han sido silenciados.

⁴ Acerca de eso ver la ley nº 9.424 de 24 de diciembre de 1996.

3. LOS RETOS DE UN CURRÍCULO INCLUSIVO TENSIONADO POR LAS AMBIGÜEDADES

A ciencia cierta, el impacto del cambio en el concepto de educación especial y las políticas de inclusión escolar alcanzan el fundamento normativo del currículo que, tradicionalmente, viene siendo desarrollado en la educación básica brasileña y pone la escuela y los sistemas educacionales ante el reto crucial de superar los problemas de aprendizaje y la consecuente exclusión social de un número significativo de personas que pasan por la escuela y de ella salen sin haberse apropiado mínimamente de la habilidad de lectura y escritura y de los conocimientos considerados básicos para que puedan considerarse letrados.

Bajo esa perspectiva, la equidad propuesta por las políticas públicas, además de la inclusión de todos en la enseñanza regular, requieren más que una simple obligatoriedad de atender, en la escuela, las diferencias sociales e individuales. Exigen atención especializada, interacciones multidisciplinares y una propuesta pedagógica cuya organización y dinámica curricular posibilite la integración efectiva, con el consecuente aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales y subjetivas, sin discriminación de los considerados menos o más, favorecidos. Ello significa que no basta con dar garantías para la subscripción de todos por fuerza de la ley, sino que se instituyan condiciones concretas para el aprendizaje bajo la valoración y respeto a las diferencias. Para ello es necesario que haya acciones pedagógicas integradas entre profesores y especialistas de otras áreas.

Sin embargo, aunque los movimientos de reconceptualización de teorías curriculares se hayan fortalecido en los últimos veinte años, todavía permanece la cultura excluyente de la educación brasileña y la tradición conservadora en relación con el conocimiento escolar. Ello dificulta el desarrollo de currículos inclusivos y hace que, a pesar de la autonomía conquistada por la escuela en la construcción de su proyecto político pedagógico, aún persista la resistencia a las innovaciones e incomprensiones acerca del carácter político y excluyente de los currículos en desarrollo. Por ello, la primera tarea de la escuela, al plantear una educación inclusiva, es ubicarse en la comprensión de que la estructura y la dinámica curricular que conforman su propuesta pedagógica son “invenciones sociales” legitimadas por las relaciones de poder (económico, político y social) de un dado momento histórico (Silva, 1999). Por tanto, no son estructuras definitivas e inmutables, sino organizaciones contingentes y provisorias que están exigiendo, en el contexto actual de la sociedad brasileña y ante las propuestas de educación inclusiva, una substancial revisión y redireccionamiento.

Ello significa que las instituciones necesitan rever sus propuestas político pedagógicas, tener en cuenta la crítica curricular contemporánea y comprender, como Paulo Freire, que “el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición – un conjunto de informaciones que deban ser depositadas en los educandos, sino la restitución organizada, sistematizada y ampliada, a la población, de aquellos elementos que ésta se les entregó de forma no estructurada” (Freire, 1985, p.98)

No obstante, para que esta utopía de educación libertadora sea posible, es necesario superar la comprensión de currículo como una estructura fija y objetiva en la que los contenidos considerados universales son impuestos por las asignaturas fragmentadas, con autoridad y legitimidad en la difusión de conocimientos “organizados en zonas que correspondan a tipos distintos de objetos que tendrían existencia independiente de los individuos cognoscentes” (Silva, 1999, p.68).

Una propuesta pedagógica que contemple los sujetos en sus diferencias necesita cambiar la lógica del planeamiento curricular tradicionalmente centrada en la estructura normativa y en los contenidos informativos. Asimismo, necesita asumir como principio la dinámica del proceso de significación del mundo por los sujetos aprendices, ya que la inclusión, en los términos que viene siendo definida teóricamente, requiere la osadía de propuestas coherentes con las condiciones y posibilidades reales de aprendizaje y enseñanza en cada escuela.

Un currículo inclusivo supone, también, que al reconocer la multiculturalidad y las diferencias no sean minimizados los aspectos pedagógicos relacionados a la selección y organización de las informaciones mediadoras para la construcción del conocimiento, ni tampoco las metodologías y las formas de evaluación más adecuadas a la cultura de los sujetos escolarizados. Hay que considerar, todavía, la actualidad de esas elecciones en las determinaciones de la sociedad actual, crecientemente dominada por la tecnología y por la comunicación. Es necesario, como proponen Giroux y MacLarem (1995),

“reconocer que vivimos una cultura fotocéntrica, auditiva y televisual en la cual la proliferación de imágenes y sonidos electrónicamente producidos sirven como una forma de catecismo de los medios de comunicación, una pedagogía perpetua, a través de la cual los individuos ritualmente codifican y valoran su involucramiento en los varios contextos de la vida cotidiana“ (Giroux y MacLarem, en Silva, 1995, p.144).

Reconociendo que estos contextos producen no solo conocimientos sino también subjetividades, un currículo inclusivo debe conllevar las nuevas relaciones con el saber impuestas por las tecnologías de la comunicación, mismo que la escuela esté, aún, distante de los recursos modernos de la “sociedad en red” (Castells, 1999) o de la “cibercultura” (Levy, 1999). Esto porque es imposible ignorar que en el nuevo paradigma de la sociedad informatizada también se amplían los conceptos de alfabetización y letramiento, exigiendo diseños curriculares flexibles que atiendan a perfiles de competencias singulares y que, por ello, no pueden ser planeados externamente en esquemas cerrados de programas válidos para todos.

De esa forma, se puede concluir que, a pesar de la resignificación conceptual postulada por las políticas públicas y de la disponibilidad de las escuelas para reestructurar el currículo, todavía hay que superarse muchos obstáculos para la implementación de una inclusión efectiva en la escuela y en la sociedad a partir de los efectos de la escolarización. El primero de ellos se refiere a la concepción objetivista de currículo, heredera del paradigma instrumental de la modernidad y, por ello mismo, fundamentada en los binarismos que definen lo correcto y lo incorrecto; el que es capaz y el que no lo es; el saber y el no saber... tejiendo tramas de exclusión en la determinación de territorios de legitimidad acerca del bueno y mal alumno, acerca de aprendizajes exitosas y no exitosas, acerca de niños normales y con deficiencias.

Consonante a Popkewitz (2001), en esa perspectiva, “la pedagogía funciona como mapas en cuyos principios de conocimientos circulan normas acerca del niño saludable, que por ejemplo, tiene capacidad para resolver problemas y tiene buena autoestima”. Esos mapas discursivos no son solo descriptivos, sino que también son normativos a medida que incorporan distinciones y divisiones que encuadran no solo los sujetos considerados discapacitados para aprender y desempeñar funciones sociales, sino aquellos que representan riesgos a las normas establecidas, los evadidos, los delincuentes. A estos últimos están dedicados programas especiales apoyados por instituciones de asistencia y ONGs.

Sin embargo, investigaciones recientes muestran que mismo las escuelas que desarrollan proyectos alternativos para acoger menores evadidos y aquellos que se encuentran bajo recomendación judicial, no están consiguiendo ultrapasar las fronteras del asistencialismo y la visión tradicional de currículo informativo y disciplinador.

En relación con la escolarización de niños con disturbios graves, añadir las consideraciones del psicoanálisis a la reflexión acerca de inclusión, podrá ayudar a superar el fundamento epistemológico que, tradicionalmente, condujo las prácticas pedagógicas, es decir, la visión de un sujeto radicalmente dividido entre lo emocional y lo cognitivo. Según Kupfer (2000) “al inclinarse sobre el acto de educar el psicoanálisis, muñido de sus lentes, verá otro niño, distinto de aquél que la modernidad se ha habituado a ver con las lentes imaginarias o ideológicas que nos han sido puestas en el rostro por imposiciones sociopolíticas (p.36).

Esta nueva mirada hacia el sujeto y no a los síntomas que éste presenta, que percibe las diferencias definidas a partir del patrón escolar como engendramientos históricos, no más como naturales, revoluciona la pedagogía y el currículo escolar y abre espacio para la interlocución entre los distintos profesionales que interactúan en el proceso educacional hacia la búsqueda de una inclusión efectiva en la escuela y en la sociedad.

Por fin, ante lo expuesto, es posible inferir que la educación inclusiva no es una tarea solo de los profesores, ni tampoco se la hace simplemente con el planteamiento de políticas asistencialistas, sino que ésta se consolida con un compromiso político asumido por todas las instancias de la sociedad.

Texto traducido por: Tânea Maria Nonemacher

BIBLIOGRAFÍA

CARVALHO, R.E.(1998): *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA Ed.

FREIRE, P. (1983): *Pedagogia do Oprimido*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação a Distância. (1999): En: LEMOS et alli. (org.). *Globalização & Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI.

KUPFER, M. (2000): *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.

LÈVY, P. (1999): *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.

POPKEWITZ, T. (2001): *Lutando em defesa da alma*. POA: ArTmed.

SANTOS, M. P. (1998): “Revisitando a Inclusão sob a Ótica da Globalização: duas leituras e várias consequências”. En: SILVA L. H (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

____ & OLIVEIRA, R J. (1999): “Além da Visão Liberal de Tolerância: um passo na construção de uma ética que inclua o portador de deficiências e demais excluídos na escola e na sociedade”. En *Contexto e Educação*, año 14, nº 56, Out/Dez. 1999, p. 7 - 23. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

SILVA, L. H (org.) (1999): *Século XXI: Qual Conhecimento? Qual Currículo?*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

SILVA, T. T. (org.). (1995): *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

____ (1999): *O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

BRASIL. Ministério da Educação.(1993): *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993 – 2003*. Brasília.

____ Ministério da Educação. (1997): *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 10 tomos.

____ Ministério da Educação. (2000): *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior*. Mayo de 2000.

____ Conselho Nacional de Educação, Res. Nº 1/2002 . (2002): *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena*. Febrero de 2002.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN BRASIL

Antonia Carvalho Bussmann
Vice-Rectora de Graduación de la UNIJUI

Fecha de recepción: 11/06/ 2009

Fecha de aceptación: 15/10/ 2009

RESUMEN: El artículo presenta algunos datos de la realidad del Brasil, como: extensión territorial, división política, población y escolaridad. Aborda la estructura general de la educación brasileña y la concepción predominante de formación docente en Brasil, enfatizando los principios básicos generales de la formación inicial y de la formación continuada de los educadores brasileños.

Palabras clave: Formación inicial, escolaridad, territorialidad.

TEACHER TRAINING IN BRAZIL.

ABSTRACT: This article presents some data of the reality of Brazil, such as: expanse, political divisions, population and schooling. It includes the general structure of the Brazilian education and the predominant conception of instructor formation in Brazil, emphasizing the basic general principles of the primary and continuing education of the Brazilian teachers.

Keywords: Initial training, escolaridad, territoriality

Al hablar sobre la formación de profesores en un país como Brasil, se debe antes que todo, caracterizar el contexto del país que, en ese caso es un país continental, la educación escolar que ahí está presente y identificar también las políticas públicas que han orientado la educación brasileña en general para, entonces, situar algunas necesidades y acciones que han desafiado las prácticas de formación docente y el ejercicio profesional de los profesores brasileños.

A) Datos de la realidad brasileña

1. Extensión territorial: 8.514.877 Km²¹

- ✓ El territorio brasileño con grande extensión territorial, es considerado un verdadero país-continente. Su área geográfica lo pone en el quinto lugar entre los mayores países en extensión territorial.

¹ Fuente: IBGE Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - 2000

- ✓ Situado al Leste de Sudamérica, hace frontera al norte con Guyana, Venezuela, Surinam y Guyana Francesa; al noroeste con Colombia; al Oeste con Perú y Bolivia; al sudoeste con Paraguay y Argentina; y al sur con Uruguay.
- ✓ La frontera brasileña más extensa es con Bolivia (3.126 km) y la más pequeña con Surinam (593 km). Los litorales al leste, sudeste y noreste del país son bañados por el Océano Atlántico.
- ✓ Hoy por hoy, de los trece países de Sudamérica Brasil solamente no tiene fronteras con Chile y Ecuador. Eso es extremadamente importante, considerando que la tendencia del mundo moderno es la formación de bloques comerciales entre países próximos, para facilitar el proceso de importación y exportación de mercaderías entre sus miembros.

2. División Política Brasileña

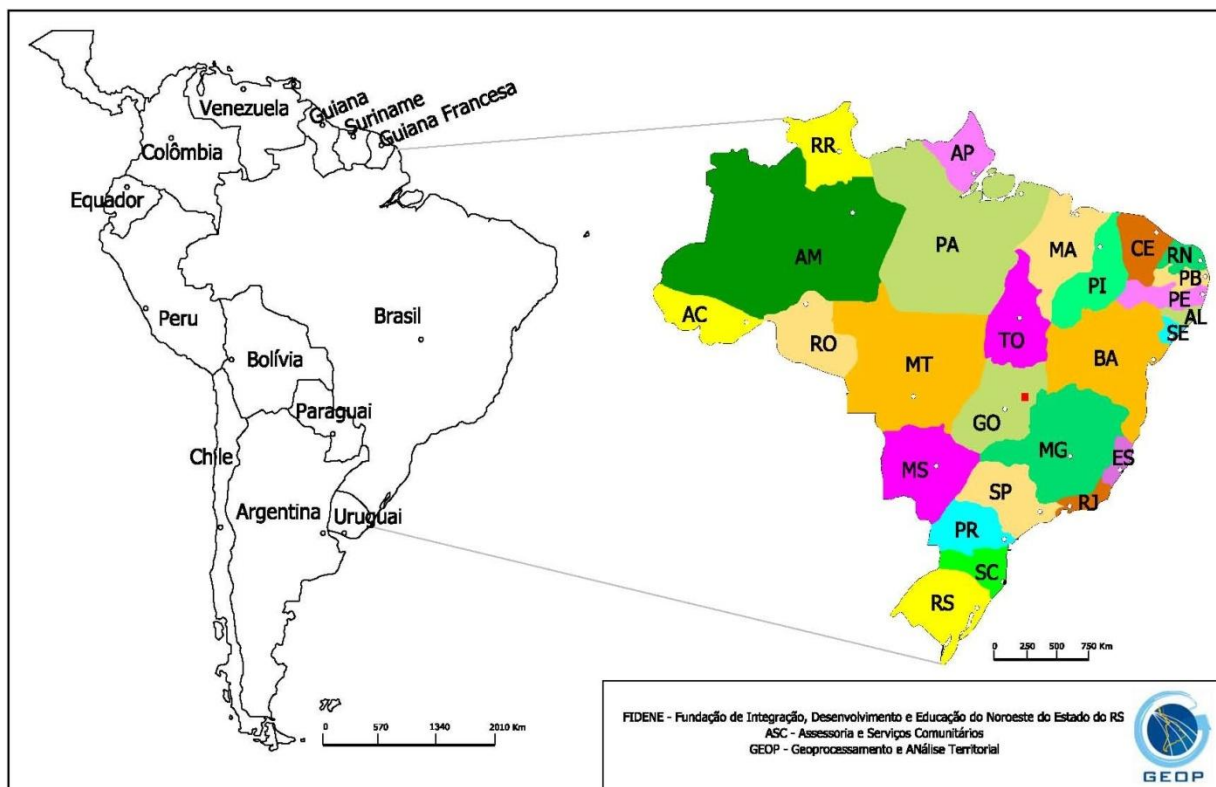
- ✓ Brasil es constituido de 26 Unidades Federativas (Estados), un Distrito Federal y de 5.564 Municipios.

Los veinte y seis Estados se reúnen en cinco Regiones Geográficas:

 - Región Norte - 7 Estados: Rondônia, Acre, Amazonas, Pará, Roraima, Tocantins y Amapá;
 - Región Noreste - 9 Estados: Bahia, Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe;
 - Región Centro-Oeste - 3 Estados y el Distrito Federal: Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Goiás;
 - Región Sudeste - 4 Estados: São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo;
 - Región Sur - 3 Estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná.
- ✓ En la Región Sur, específicamente en el Estado del **Rio Grande do Sul** es que se sitúa el municipio de Ijuí, de donde procedemos y donde está localizada la Universidade Regional do Noroeste do Estado del Rio Grande do Sul – UNIJUI.

La UNIJUI mantiene convenio con la UAM

El siguiente mapa demuestra la situación de Brasil en Sudamérica y su división por Estados:



Región Norte - RO, AC, AM, PA, RR, TO, AP / Región Nordeste – BA, PI, MA, CE, RN, PB, PE, AL, SE

Región Centro-Oeste - Distrito Federal e MS, MT, GO / Región Sudeste – SP, MG, RJ, ES /

Región Sur - RS, SC, PR

Brasil es una República Federativa constituida de 26 Estados y del Distrito Federal, en donde está localizada la capital del país, Brasilia.

- ✓ El Poder Legislativo nacional es representado por el Congreso Nacional, formado por dos cámaras: la Cámara de los Diputados y el Senado Federal.
- ✓ El Poder Ejecutivo, cuyas funciones están definidas en la Constitución, es representado por el presidente de la República. Tanto el presidente como el vice-presidente son elegidos por un período de cuatro años y pueden ser reelegidos por un período más.

Los poderes judiciales son conferidos al Supremo Tribunal Federal, al Superior Tribunal de Justicia, a las cortes regionales y a las cortes especiales para asuntos electorales, laborales, militares y otros. Los cargos de los magistrados y jueces de todos los tribunales, tanto a nivel federal como estadual, son vitalicios.

Cada estado tiene su propio gobierno, con una estructura que refleja la misma estructura del sistema federal, y dispone de todos los poderes definidos en la misma Constitución Estadual y que no son atribuidos al gobierno federal o a las alcaldías municipales.

- ✓ La autoridad del Poder Ejecutivo estadual es el gobernador, elegido por voto popular directo, conforme expreso en la Constitución Federal.
- ✓ La Asamblea Legislativa Estadual, unicameral, representa el Poder Legislativo del Estado.
- ✓ El Poder Judiciario estadual sigue el modelo federal y su jurisdicción es definida con las cortes federales, para evitar cualquier tipo de conflicto o superposición de poder.
- ✓ Los municipios son al todo 5.564 y tienen organización basada en una Ley llamada Ley Orgánica Municipal. La mayoría de ellos constituyen consejos participativos municipales que son autónomos en relación a los asuntos estrictamente locales.

3. Población

- ✓ La población total de Brasil es de 183.987.291 habitantes - población censada y estimada por el IBGE, en 2007.
- ✓ En el año 2000 la población de Brasil alcanzó 169.799.170 habitantes, ocupando el quinto lugar a nivel mundial, luego de China, India, Estados Unidos e Indonesia. El promedio de la densidad demográfica es de 17,7 habitantes por km². La población urbana corresponde a 75,4% del total y la composición étnica de la población incluye 55,2% de blancos; 39,3% de pardos; 4,9% de negros; y 0,5% de amarillos.
- ✓ La formación racial de la población brasileña originase de tres tipos raciales. A los habitantes nativos (indios), se agregaran los europeos (principalmente portugueses y también españoles) y los africanos (la mayoría originaria de la costa occidental del sur del Sahara), según el IBGE.

Población por franja etaria:

Grupos de Edad	Total
0 a 4 años	16.375.728
5 a 14 años	33.890.394
15 a 19 años	17.939.815
20 a 24 años	16.141.515
25 a 49 años	58.408.373
50 a 59 años	12.507.316
60 o más	14.536.029

Fuente: Población residente total, por sexo y grupos de edad –Censo Demográfico 2000 – IBGE

4. La escolaridad de la población brasileña, según el IBGE, se presenta:

- ✓ enseñanza fundamental (del 1° al 8° año) completa: 27.493.441²
- ✓ enseñanza media (9° al 11° año) completa: 22.686.4582
- ✓ enseñanza superior completa: 5.858.835
- ✓ maestría o doctorado: 304.795

² El Cálculo del nivel de escolaridad de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media se realizó por el método deductivo, pues el IBGE presenta tablas por años de estudio de la población. De esta forma se realizó el cálculo para el nivel de la enseñanza fundamental completo teniendo como base que la población haya estudiado un promedio de 8 a 10 años para concluir la enseñanza fundamental. Para la enseñanza media se utilizó como base que la población haya estudiado un promedio de 11 a 14 años, conforme la tabla del Censo Demográfico 2000 – IBGE.

Número de Escuelas

	Educación Infantil	Enseñanza Fundamental	Enseñanza Media	IES* - Educación Superior
Privadas	42.776	19.177	7.059	1.934
Públicas	99.278	139.839	17.072	231
Total	142.054	159.016	24.131	2.165

*IES: Universidades, Centros Universitarios, Facultades Integradas, Facultades, Escuelas, Institutos, Centros de Educación Tecnológica y Facultades de Tecnología

Número de Universidades:

→ Públicas: 90

→ Privadas: 25

→ Comunitarias: 61

Total: 176 Universidades

Número de Profesores

	Educación Infantil	Enseñanza Fundamental	Enseñanza Media	Educación Superior
Rede Privada	133.668	251.727	116.312	201.841
Rede Pública	270.251	1.413.614	403.623	104.119
Total	403.919	1.665.341	519.935	305.960

Fuentes:

Censo Escolar 2006 - INEP/MEC - Número de Funciones Docentes en 29/3/2006.

Obs: El mismo docente puede actuar en más de un establecimiento

Censo de la Educación Superior 2005 – MEC/INEP/DEAES.

Número total de docentes (en ejercicio y retirados), en 30/06/2005.

B) Informaciones Legales sobre la Educación en Brasil

- ✓ La más reciente Ley brasileña de Educación es de 20 de Diciembre de 1996 y se llama LDB: Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.
- ✓ Con base en esa Ley es que se formulan las Políticas Educativas y se organiza el sistema brasileño de enseñanza.
- ✓ La Educación Nacional se organiza en régimen de colaboración entre el Gobierno Federal, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios.
- ✓ La educación escolar brasileña así se organiza de acuerdo con la LDB:

Educación Básica

- ✓ Educación Infantil (cero a cinco años)
Guarderías (cero a tres años)
Preparatoria (de cuatro y cinco años)
- ✓ Enseñanza Fundamental (seis a catorce años)
Nueve años de duración
- ✓ Enseñanza Media (quince a diecisiete años)
Tres años de duración, como mínimo

Hay otras leyes en vigor volteadas especialmente a los niños y a los adolescentes, como la que instituye el Estatuto de la Niñez y del Adolescente (Ley Federal nº 8069 de 13/07/1990).

Educación Superior:

Además de la LDB las siguientes leyes organizan la Enseñanza Superior:

- ✓ La de la Reforma Universitaria: Ley Federal nº 5.773 de 09 de Mayo de 2005 que Dispone sobre el ejercicio de las funciones de regulación, supervisión y evaluación de instituciones de educación superior y cursos superiores de graduación y secuenciales en el sistema federal de enseñanza.

- ✓ La Ley Federal nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que Instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior -SINAES y da otras providencias.
- ✓ Las normas específicas referentes a los Parámetros Curriculares Nacionales – PCNs que presentan Directrices Curriculares para cada curso de graduación: Bachilleratos, Licenciaturas y Cursos de Tecnología.

C) La Formación Docente en Brasil

En Brasil, la producción teórica y práctica del área educacional del movimiento de los educadores, desde el final de la década de 70, con el proceso de democratización de la sociedad, ha puesto nuevas exigencias para la mejoría de la escuela básica y para la formación de los profesores.

A ANFOPE – Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación - es una de las entidades que ha contribuido con esa discusión colectiva reafirmando una concepción socio-histórica de educador en contraposición al carácter tecnicista y contenidista que había estado caracterizando muchas políticas de formación de profesores, hasta entonces.

Esa concepción socio-histórica de educador, definida por el movimiento nacional de los educadores y defendida por ANFOPE es una concepción de formación profesional amplia que incluye pleno dominio y comprensión de la realidad de su tiempo, con consciencia crítica que le capacite interferir y transformar las condiciones de la escuela, de la educación y de la sociedad.

Conforme el documento de la Comisión Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación – CONARCFE de 1989, (comisión de la cual se ha originado la ANFOPE):

“el educador cómo profesional de la enseñanza (...), tiene la docencia cómo base de su identidad profesional, domina el conocimiento específico de su área, articulado al conocimiento pedagógico, en una perspectiva de totalidad del conocimiento socialmente producido que le permita percibir las relaciones existentes entre las actividades educacionales y la totalidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en que el proceso educacional ocurre, siendo capaz de actuar como agente de transformación de la realidad en que se insiere”. (Conarcfe, 1989, apud Freitas, 1999).

De la trayectoria de los educadores en su lucha por la calificación de la formación, hace parte la definición de una política nacional global de la formación de los profesionales de la educación y de la valorización del magisterio.

Esa valorización debe contemplar, en el cuadro de las políticas educacionales y en condiciones de igualdad: la sólida formación inicial en el campo de la educación y las condiciones de trabajo, salario y de carreras dignas.

También, y especialmente, la formación continuada como un derecho de los profesores y deber del Estado y de las demás mantenedoras de escuelas formadoras que, en diálogo, deben establecer directrices a esa formación continuada para que pueda atender las necesidades del profesor, de la escuela y del alumno, contribuyendo para el alcance de resultados positivos del aprendizaje, que la sociedad exige.

Los principios que orientan la formación inicial y continuada de los educadores que han fundamentado la lucha de los movimientos a partir de la ANFOPE, representan la Base Común Nacional de formación docente, y inspira la construcción de propuestas de organización curricular en las diferentes IES - Instituciones de Enseñanza Superior del País. De ser así, se pueden sistematizar los contenidos de la Base Común Nacional:

- a) **sólida formación teórica e interdisciplinar** sobre el fenómeno educacional y sus fundamentos históricos, políticos y sociales, bien como el dominio de los contenidos específicos a ser transmitidos por la escuela, que permita la apropiación del proceso de trabajo pedagógico;
- b) **unidad teoría/práctica** que implica asumir una postura en relación a la producción de conocimiento que impregne la organización curricular de los cursos; tomar el trabajo como principio educativo en la formación profesional, volviéndose a ver las prácticas y su relación con la red pública y la forma de organización del trabajo docente en la escuela; y énfasis en la investigación como medio de producción de conocimiento y intervención en la práctica social;
- c) **gestión democrática** como instrumento de lucha contra la gestión autoritaria en la escuela, entendida como superación del conocimiento de administración como técnica, con el objetivo de aprender el significado social de las relaciones de poder que se reproducen en el cotidiano

de la escuela, en las relaciones entre los profesionales, entre estos y sus alumnos, bien como en la concepción y elaboración de los contenidos curriculares;

d) compromiso social y político del profesional de la educación, con énfasis en la concepción socio-histórica del educador, estimulando el análisis política de la educación y de las luchas históricas de los profesionales profesores articulados con los movimientos sociales;

e) trabajo colectivo y interdisciplinario entre alumnos y entre profesores como eje orientador del trabajo docente en la universidad y de la redefinición de la organización curricular; el convivio y el significado de esa forma de trabajo y de la producción de conocimiento permiten la aprensión de los elementos del trabajo pedagógico en la escuela y de las formas de construcción del proyecto pedagógico-curricular de responsabilidad del colectivo escolar;

f) formación inicial articulada a la formación continuada asegurando solidez teórico-práctica en la formación inicial y diálogo permanente entre el *locus* de formación inicial y el mundo del trabajo, por intermedio de programas de educación continuada, correspondiendo a la concepción de una formación en redes de conocimiento y saberes, incluyendo los programas de postgrado (ANFOPE, 1998).

Esa Base Común Nacional de formación docente es inspiradora de las propuestas de organización curricular para formación docente.

Para el Banco Mundial, la calidad de la educación es determinada por la unión de varios factores, entre los cuales se destacan el tiempo de instrucción, los libros didácticos y la formación docente.

En Brasil la formación docente para los cinco primeros años de la enseñanza fundamental (de nueve años de duración), puede ser realizada en cursos de nivel medio, como mínimo. Para la docencia en los cuatro años finales de la enseñanza fundamental y para la Enseñanza Media, el docente debe de tener Curso Superior de Licenciatura Plena, como mínimo.

Los recientes cambios en el ámbito de la formación de profesores, con la creación de la Universidad Abierta de Brasil y la institucionalización de la Educación a Distancia como política pública de la formación inicial y continuada de profesores, han cambiado significativamente el carácter de la formación docente en nuestro país.

La retomada de los cursos de nivel medio de formación de profesores en varios Estados de la Federación, es otra situación discutida en el ámbito de la formación superior de profesores. Tenemos hoy aproximadamente 450 mil jóvenes en los cursos de nivel medio de formación de profesores en un cuadro en donde la carencia de profesores es apuntada como crítica por el mismo Consejo Nacional de Educación. El reporte de ese Consejo “Escasez de Profesores en la Enseñanza Media” apunta para la falta de aproximadamente 230 mil profesores a este nivel de enseñanza, lo que compromete la formación de la juventud en las diferentes áreas del conocimiento.

Se consolida entonces, en este momento, como política pública, una formación inicial de carácter técnico-profesional, con fuerte énfasis en los aspectos técnico-metodológicos del trabajo docente, en sintonía con el movimiento de retirada de la formación del campo teórico epistemológico de las ciencias y de la pedagogía, alijando las universidades y sus facultades y centros de formación, de las acciones de planeamiento, concepción y organización de la formación de profesionales de la educación básica.

Se pospone, también, la formación superior de los profesores de educación infantil y de los primeros años de la enseñanza fundamental, histórica reivindicación de los educadores en la lucha por la calidad elevada de la escuela pública.

En 2007 la CAPES – (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior) como nova agencia reguladora de la formación, asumió el desarrollo de la política de formación inicial y continuada de los profesores de la educación básica junto a los estados y municipios. Las alteraciones en el campo de la formación son grandes y polémicas, siendo que al Consejo Técnico Científico de la Educación Básica de la CAPES, cabe trazar las líneas maestras de esa política.

El Plan de Desarrollo de la Educación del Gobierno Federal (PDE) introduce importantes alteraciones en el campo de las responsabilidades institucionales frente a la formación. Juntamente con cambios en la modalidad y espacios de formación, en especial la formación de profesores a distancia, en la Universidad Abierta de Brasil y la creación de las Instituciones Federales de Educación Tecnológica, el PDE propone alteraciones significativas en las concepciones, modalidades y caminos de la formación de profesores en nuestro país.

FUENTES DE INVESTIGACIÓN Y BIBLIOGRAFÍA

<http://www.ibge.gov.br>

<http://www.brasilrepublica.com/mapa.htm>

ftp://ftp.ibge.gov.br/Contagem_de_la_Populacao_2007/

<http://www.sidra.ibge.gov.br>

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>

<http://www.inep.gov.br/>

Boletim da ANFOPE, ano XII, nº 01, outubro 2007.

BUSSMANN, A. C. (2003): *Formação Inicial e Continuada de Professores. Palestra ministrada na Secretaria Estadual de Educação*. RS/Brasil. Agosto/2003.

FREITAS, H. C.L. (1999): “A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. En: *Educação e Sociedade*. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº 68.

A PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA COMO INSTRUMENTALIZADORA DE PROFESSORES E ALUNOS AUTÔNOMOS: UM EXERCÍCIO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA A DOCÊNCIA LATINO-AMERICANA

Prof. Dr. Augusto César Pinheiro da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: acpinheiro08@gmail.com; augustoc@puc-rio.br

Fecha de recepción: 17/06/2009

Fecha de aceptación: 3/10/ 2009

RESUMO: As transformações da base legal da Educação brasileira incitam os educadores a buscarem estratégias impulsionadoras de uma formação escolar que estimule a autonomia no “pensar e agir” de futuros docentes e discentes. Para tanto, novas metodologias didáticas e de avaliação devem ser experimentadas e divulgadas para a formação de uma escola básica mais interativa frente à complexidade do mundo atual. Neste caminho, o presente artigo explicitará a metodologia dos seminários semestrais de geografia aplicada nas turmas do ensino fundamental regular do Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), e trabalhada, academicamente, nas aulas das disciplinas de Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia do curso de Licenciatura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), junto aos futuros professores.

Palavras-chave: Educação Geográfica. Avaliação. Autonomização Discente.

RESUMEN: Las transformaciones de la base legal de la Educación brasileña incitan a los educadores a buscar estrategias potenciadoras de una formación escolar que estimule la autonomía en el “pensar y actuar” de futuros docentes y estudiantes. Por lo tanto, nuevas metodologías didácticas y de evaluación deben ser experimentadas y divulgadas para la formación de una escuela básica más interactiva frente a la complejidad del mundo actual. En este contexto, el presente artículo describirá en detalle la metodología de los seminarios semestrales de geografía aplicada en los grupos de la enseñanza fundamental del Colégio de Aplicação da UERJ (CAp-UERJ), y experimentada, académicamente con los estudiantes y futuros profesores, en las asignaturas Estágio Supervisionado (Práticas Supervisadas) y Ensino de Geografia (Enseñanza de la Geografía) que son parte del programa de la Licenciatura de la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Palabras clave: Educación Geográfica. Evaluación. Autonomía del estudiante.

THE TEACHING OF GEOGRAPHY AS A MEANS OF CREATING AUTONOMOUS TEACHERS AND STUDENTS: AN EXERCISE IN GEOGRAPHY TEACHING IN LATIN-AMERICA.

ABSTRACT: The transformations of the legal base of the Brazilian Education incite the educators to whom they gather strategies impulsoras from a school training that stimulates the autonomy in "to think and to act" of educational futures and pupils. Therefore, new didactic methodologies and of evaluation they must be experimented and spread for the most interactive training of a basic school opposite to the complexity of the current world. In this way, the present article explicitará the methodology of the half-yearly seminars of geography applied in multitude of occasions in the fundamental regular education of the College of Application of the UERJ (Cap-UERJ), and worked, academic, in the classes of the disciplines of Supervised Practice and Education of Geography of the course(year) of Licentiate of the Catholic Pontificia Universidad of Rio de Janeiro (I) (PUC-laugh), together with the future teachers.

Keywords: Geographical Education. Evaluation. Autonomy of the pupil.

INTRODUÇÃO

As mudanças na formação de professores definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996) vêm provocando a aplicação de novas estratégias de qualificação dos futuros profissionais de educação dos ensinos fundamental e médio e instigam as universidades a reorientarem, com maior clareza, o seu papel como agentes de mudança do quadro profissional dos seus alunos. Sendo assim, pensar em metodologias constitutivas de uma nova realidade de aprendizagem faz parte do exercício intelectual dos profissionais que atuam na formação básica de crianças, jovens e adolescentes.

Nesse sentido, os caminhos trilhados pela equipe de Geografia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)¹ e do Depto de Geografia da PUC-Rio² são fruto de uma preocupação coletiva dos profissionais de educação dessas instituições em torno

¹ A equipe de professores efetivos de Geografia do Colégio de Aplicação do CAp-UERJ é composta pelos docentes: Augusto César Pinheiro da Silva, Cesar Alvarez Campos de Oliveira, Fábio Tadeu Santana, Lincoln Tavares Silva, Marcos César Araújo Carvalho, Miguel Tavares Mathias, Rejane Cristina de Araújo Rodrigues e Ronaldo Goulart Duarte.

² A equipe de professores de Geografia ligada à habilitação Licenciatura do curso de Geografia e Meio Ambiente do Depto de Geografia da PUC-Rio é formada por quatro profissionais doutores em Geografia (UFRJ e USP) que são docentes nas escolas da rede oficial de ensino básico da Cidade do Rio de Janeiro. São eles: Augusto César Pinheiro da Silva, Cesar Alvarez Campos de Oliveira, Denizart da Silva Fortuna e Rejane Cristina de Araújo Rodrigues.

das necessárias mudanças metodológicas e político-pedagógicas de formação geral de professores. Tais mudanças estimulam os docentes a diferenciarem as suas já obsoletas estratégias (institucional e teoricamente descartadas) de denegar ao futuro professor “o olhar de pesquisador” sobre a sua prática docente cotidiana.

O CAP-UERJ possui uma das funções (dentre outras) mais profícuas para a formação dos professores-pesquisadores: a de ser o lugar central (mas não único) dos Estágios Supervisionados dos licenciandos da UERJ, e a habilitação Licenciatura em Geografia do curso de Geografia e Meio Ambiente da PUC-Rio é altamente integrada à formação de bacharel, o que estimula os futuros professores a pensarem de maneira complexa frente ao seu papel profissional na sociedade. Como “lugares centrais de práticas didático-pedagógicas”, as equipes de Geografia das duas instituições de ensino superior (IES) primam pela intensa e constante articulação entre as práticas de sala de aula nos diversos níveis de ensino com a produção acadêmica atual do saber geográfico. Nesse sentido, acreditamos que o bom professor precisa ser, necessariamente, um bom pesquisador que, por sua vez, este articule os conteúdos acadêmicos e pedagógicos específicos com as demandas gerais da sociedade e com as demais áreas do conhecimento ligadas à educação, do ensino básico ao superior, alicerçado pela legislação em vigor.

Neste contexto acadêmico de racionalização das práticas pedagógicas, a equipe de Geografia do CAP-UERJ vem consolidando um grupo de pesquisa (em consolidação junto ao CNPQ) chamado Grupo de Pesquisa de Educação Geográfica (GPEG), que agrega as diversas linhas de investigação hoje desenvolvidas no Laboratório de Ensino de Geografia (LEGEO) do CAP-UERJ. Acredita-se que assim, o trajeto educacional da equipe seja redesenhado através de projetos que ampliam, ainda mais, a excelência da sua produção pedagógica, científica e profissional³.

Dentre os projetos atualmente em andamento, este texto destaca a pesquisa desenvolvida, desde o ano de 2002, sobre a construção das autonomias discentes através da metodologia de seminários. Tal linha de investigação vem sendo aplicada no 4º ciclo do ensino fundamental, ou seja, nos atuais 8º e 9º anos do ensino fundamental. Como atores centrais desta construção, estão os alunos desses anos do CAP e os estagiários fixos das

³ Cabe reforçar que tal iniciativa de pesquisa é reforçada pelos três professores da equipe que também são professores de Geografia da PUC-Rio nas disciplinas de graduação e pós-graduação, o que os impele a atuar, à jusante e montante do processo de formação discente, na mudança da qualidade de ensino dos futuros professores.

turmas envolvidas com o estágio supervisionado. A implementação deste projeto vem de encontro às propostas da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, tanto no que se refere **(a)** a sua proposta educacional quanto no tocante às **(b)** exigências para a formação do profissional de educação.

Em relação ao aspecto **(a)**, partimos da concepção de educação entendida pela LDB. Segundo a lei, a educação é um processo que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB 9394/96, art. 1º), devendo preparar o educando “*para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Idem, at. 2º). Acreditamos que a metodologia de seminários ora implantada fortalecerá o papel desempenhado pela escola enquanto espaço de confluência das experiências adquiridas para além dos muros escolares e de onde o educando deverá sair preparado para a vida social e para o pleno desempenho de suas atribuições profissionais. Além disso, visto que o Ensino Fundamental deve permitir ao *aluno* “*o desenvolvimento da capacidade de aprender*”, “*a compreensão do mundo que o cerca*” e “*o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem*” (LDB 9394/96, art. 32, I, II e III), torna-se necessário fomentar no aluno uma postura cada vez mais autônoma e crítica frente à construção do conhecimento e às relações interpessoais.

Por outro lado, no aspecto **(b)** a metodologia dos seminários favorece a formação dos profissionais da Educação ao pressupor a participação dos estagiários do curso de Licenciatura em Geografia no papel de supervisores da elaboração dos seminários⁴. Os futuros profissionais da Educação têm a oportunidade de realizar uma verdadeira prática de ensino que ultrapassa a mera observação das aulas dos professores-regentes. Neste sentido, a metodologia dos seminários vem ao encontro da proposta do art. 43 da lei que delega à educação superior, “*(...) formar diplomados (...) aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira* (art. 43, II) e *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica*” (art. 43, III).

⁴ Chamo atenção que a grande maioria dos estagiários do CAp provém dos institutos básicos da UERJ; todavia, não é incomum a recepção de estagiários de outras instituições formadoras de professores da Cidade e Região Metropolitana do Rio de Janeiro como os da PUC-Rio.

A METODOLOGIA DE SEMINÁRIOS: A “FACILITAÇÃO” DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO OU A PROMOÇÃO DA AUTONOMIZAÇÃO DISCENTE PELA VIA DA “CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO”?

A metodologia de seminários semestrais desenvolvida pela atual pesquisa nega o modelo excludente de avaliação (infelizmente, ainda muito comum) proposto por professores de diversos segmentos como estratégia de avaliação para a “facilitação” da promoção discente nos mais diferentes ambientes de ensino básico, na atualidade. A idéia de “trabalho em grupo” (comumente associado à dinâmica de seminários) vem sendo desenvolvida de maneira equivocada (com exceções valiosas), metodologicamente por corpos docentes que a difundem a idéia de que “produzir um trabalho coletivo é simplesmente auto-organizar um grupo e coletar, escrever (copiar) e apresentar um trabalho sem critérios pré-estabelecidos a título de obtenção de uma nota para passar de ano”. Primeiramente, deve-se enfatizar a “banalização do ato da pesquisa” que as escolas estão gerando nos seus projetos de ensino-aprendizagem, pela não-observação das metodologias corretas (aceitas cientificamente) junto aos seus corpos discentes. Essa banalização se expressa pela condução desviante de que o “ato de pesquisar é copiar o que já foi produzido anteriormente”, levando os alunos a duas condições preocupantes: a primeira relacionada a pouca (ou nenhuma) exercitação discente na produção do seu próprio conhecimento, a partir da conexão de idéias e visões desenvolvidas durante as aulas com as perspectivas encontradas em outros materiais além sala de aula. Essa inabilidade de concepção leva a uma permissividade extremamente perversa para a ciência e a sociedade em geral, pois banaliza o crime do “roubo intelectual”, ou de idéias, por crianças e adolescentes que se tornarão adultos incapazes de citar as fontes e os autores daquilo que eles acham que acreditam e valorizam. Nas universidades, este crime é tão comum quanto o “ato da cola” nas escolas de ensino básico, o que reflete uma formação inicial descomprometida com o respeito à produção das idéias, já que até mesmo quem ensina (sem generalizações) comete os seus “pequenos grandes delitos” banalizando uma postura que não condiz com a cidadania e o respeito à produção da ciência e tecnologia. Será esta situação sintomática de um país (Brasil) que está entre os cinco maiores pirateadores de tecnologias no mundo?

Sem dúvidas alguma, a falta de conhecimento metodológico dos docentes sobre os seminários restringe a possibilidade de serem desenvolvidas habilidades e competências nos corpos discentes capazes de estimular a autonomização consciente frente às necessárias

resoluções, na vida, de problemas cognitivos, sociorelacionais e afetivos que se apresentarão a eles quando na vida adolescente e adulta.

Confundida com as verdadeiras estratégias para a autonomização e consolidada, no inconsciente coletivo escolar, como uma “moeda de troca” entre professores e alunos (percebe-se que com grupos formados por até, muitas vezes, uma dezena de alunos, haverá menos avaliações para serem corrigidas e, ao mesmo tempo, a nota coletiva obtida pelos grupos ocultará as deficiências organizacionais, cognitivas e participativas dos indivíduos para a resolução das problemáticas inerentes ao trabalho em grupo), o atual sistema avaliativo por seminários atinge não apenas o cotidiano da escola básica, mas avança, com a mesma ineficiência, nos sistemas de avaliação das universidades brasileiras, mantendo-se intocada a máxima já alertada por grandes estudiosos da educação geográfica como a professora Maria do Socorro Diniz que, ao longo de sua produção acadêmica, afirmava, já na década de 1980, que “os professores fingem que ensinam e os alunos que aprendem”.

É focado nessa situação que o projeto de pesquisa “*Metodologia de Seminários para a Autonomização do Corpo Discente*” vem sendo desenvolvido e ampliado com a entrada, em 2008, da equipe de Geografia no programa de extensão Iniciação Científica Júnior (IC Júnior) obtendo 04 alunos-bolsistas do ensino básico do CAP, que já conhecem a dinâmica dos seminários, para ajudar os demais alunos na confecção de suas atividades, o que dá a esses bolsistas uma pré-formação profissional na área das Ciências Humanas e Sociais, no ensino superior.

O SEMINÁRIO SEMESTRAL DE GEOGRAFIA DO CAP-UERJ: UMA PROPOSTA DE AUTONOMIZAÇÃO DOCENTE

A organização didático-pedagógica

Os professores-regentes das turmas do quarto ciclo do Ensino Fundamental estimulam, através da metodologia de seminários escolares, a capacidade dos seus alunos do ensino básico e superior definirem mecanismos de trabalho em grupo baseados em estratégias diversas, na gestão em diferentes níveis, das dificuldades no trato com os conteúdos específicos e na relação interpessoal aluno-aluno e estagiário-aluno. Ao mesmo tempo, as funções organizacionais das equipes deverão ser testadas para que sejam estimuladas as

lógicas do trabalho coletivo e solidário, o ultrapassar dos limites impostos pela cognição e demais situações cotidianas, a dominação das metodologias científicas na coleta, organização e elaboração de materiais diversos e a capacidade de expressão oral dos saberes discentes através das argumentações elaboradas e defendidas junto à turma. Acredita-se que esta metodologia introduz o alunado do fundamental no mundo científico ao mesmo tempo em que o futuro professor no mundo do trabalho docente.

A natureza da complexidade pela qual a ciência como um todo vem passando recai também pela mudança dos referenciais analíticos do que seja ensinar e aprender; e isto é perceptível também para os corpos discentes. Nesse sentido, a pesquisa em análise, ao mesmo tempo em que rejeita fórmulas prontas advindas de conjunturas políticas vazias e comprometidas por um viés meramente modernizante das relações do homem com a tecnologia, não renega a institucionalidade que as leis atuais reguladoras da educação no país trazem para o alavancar de ideais e propostas que mudem efetivamente os estertores da produção pedagógica a qual os professores estão irremediavelmente ligados. Nesse sentido, cabe destacar os pressupostos formativos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, dos documentos oficiais, se destaca na proposição de novas situações de aprendizagem para professores e alunos na faixa do ensino básico.

Em relação à Geografia, especificamente, o documento norteador dos parâmetros citados define ser esta uma *área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos*. Mais do que isto, Souza (1993) afirma, sem reservas, que a compreensão do mundo precisa ser “competente” e que só assim deve-se ultrapassar, para a construção e o sentido do que seja cidadania no país, “de uma educação informativa para outra formativa” (p.32).

Assim sendo a caracterização, no primeiro dia de aula, dos novos horizontes a serem atingidos pelos alunos através da dinâmica dos seminários semestrais faz com que os corpos discentes realizem um *up grade* interessante na arte de prognosticar o que virá em termos de conhecimento e novidades cognitivas. O misto de novidade e temor que atinge a discência promoverá a necessidade do grupo de alunos ultrapassar os seus limites de aprendizagem e estes, quando orientados e instigados, acatam os novos desafios para os quais a vida será o palco do seu exercício cotidiano.

Ao longo do primeiro bimestre letivo, algumas habilidades básicas para a construção dos seminários semestrais (a serem consolidados, ao final do segundo e quarto bimestres), são iniciadas e acompanhadas de maneira bem próxima pelo professor regente da turma. A arte de realizar fichamentos e resumos de trechos dos materiais didáticos de uso cotidiano (livro texto, geoatlas, textos complementares, interpretação de filmes...) e da argüição participativa (em que todos os alunos, paulatinamente, devem ser estimulados ao exercício da oralidade do conhecimento) são levados a uma reconstrução, via dissertações e redações, que atingem uma carga de “transposição didática” estimulante dos potenciais de cognição dos alunos para os desafios que virão ao fim do bimestre.

Com a finalização do primeiro bimestre e após a entrega das avaliações e a finalização das médias inicia-se, oficialmente, o período de organização do Seminário Semestral. As fases a seguir, demonstrarão como um trabalho em grupo pode ser metodologicamente pensado para a obtenção de resultados pedagogicamente sustentáveis.

A proposta metodológica

1. A composição dos grupos e a seleção dos “cabeças-de-chave” (os coordenadores das atividades coletivas): simples divisão ou proposta educativa?

No primeiro dia letivo do segundo bimestre, o professor-regente e a turma selecionarão, democraticamente (através de eleição direta), quem serão os responsáveis pelos grupos formados nas turmas. Os critérios principais para a escolha dos coordenadores dos grupos são os seguintes:

ter representatividade junto aos seus colegas pelo perfil de “liderança positiva” exercida em sala de aula;

ter capacidade de agregação dos diversos grupos existentes em sala de aula,

ter interesse em coordenar a atividade e

ter capacidade analítica dos processos gerais da ciência estudada a partir do reconhecimento do professor e dos alunos (independentemente se a primeira nota bimestral não tenha sido satisfatória).

Os cinco alunos mais votados (com a participação direta do professor) serão chamados, a partir de então, a coordenar os seus grupos, sendo denominados de “cabeças-de-

chave”. Este título trará, para os eleitos, diversas funções (ver mais adiante) para que todos os alunos do grupo atinjam os mesmos objetivos que o dele: o de ser bem-sucedido na atividade proposta. O “ser bem-sucedido” nesta concepção não se limita à obtenção de boas notas ao final do seminário, mas sim, principalmente, fazer com que todos componentes do grupo reconheçam o seu engajamento no sentido de ordenar, coletivamente, as dificuldades cognitivas inerentes à faixa etária de 13/14 anos. O posto de cabeça-de-chave é uma conquista que deve ser mantida pela competência do aluno em ter sido alçado ao papel de coordenador das atividades acadêmicas do grupo e, portanto, de ter sido embutido de “poder instituinte” (Castoriadis, 1983).

Caso não seja reconhecido como aquele que levará a organização do trabalho do seu grupo e suas demandas coletivas, o cabeça-de-chave poderá ser destituído do seu poder pela força decisória do grupo, via *impeachment*, cabendo não mais ao professor nem ao supervisor das atividades (ver mais adiante), mas sim ao grupo, a competência de selecionar um novo representante entre os seus componentes.

Cabe lembrar também que o papel do cabeça-de-chave é o de coordenar o grupo nas suas atividades de coleta de materiais, fichamento de textos, edição de materiais, organização do corpo do trabalho, delegação de funções, organização da agenda de encontros dos componentes.... Porém, esta figura central no desenvolvimento do seminário não é a única responsável pela confecção do trabalho, papel este que cabe a todos; ao mesmo tempo, ele não é o “dono do trabalho” e só conseguirá coordená-lo se tiver o apoio coletivo para a resolução dos problemas advindos do trabalho na diversidade de opiniões e posicionamentos dissonantes num processo de liderar participativa e democraticamente.

Definidos os cabeças-de-chave, os demais alunos serão sorteados em torno deles, quebrando a lógica da “afetividade” entre os componentes de uma mesma turma. O sorteio dos alunos em torno de uma liderança votada por eles reforça a perspectiva de que os membros de organizações profissionais não devem ser associados (como não são, em sua grande maioria, no mundo concreto) por motivos afetivos mas sim por outros critérios que nem sempre nos parecem justos, mas que são reais. Cabe lembrar que nem mesmo na estrutura política oficial (por mais que aconteça) tal combinação é legal; no caso do Rio de Janeiro, por exemplo, o nepotismo na Assembléia Legislativa foi proibido por lei orgânica estadual, no início de junho de 2005. Portanto, a formação dos grupos ultrapassa o “querer”

dos envolvidos, sendo que o possível estranhamento entre os membros dos grupos prepara-os para uma vida cotidiana em que o diferente e a oposição são os componentes concretos da vida de cada um de nós. É exatamente nessa crise que poderão surgir possibilidades para que as tensões entre idéias gerem outras idéias que, formadas pelas demandas do grupo devem ser acatadas coletivamente gerando, portanto, um movimento único.

Acredita-se assim estarem-se vivenciando a ciência e as relações sociais como elas realmente são: conflituosas, contraditórias e passíveis de acordamentos políticos diversos, evitando fortalecer, nos nossos alunos, entendimentos irrealis e pouco significantes (individualizantes, por exemplo) de uma vida que deve ser concebida no coletivo. Ao mesmo tempo, ao tornarmos as formações dos grupos aleatórias, estaremos desestimulando atitudes corporativas do tipo “um por todos”, comuns nos trabalhos escolares dessa faixa de cognição reforçadas, infelizmente, em ambientes educacionais pouco atentos à formalização da autonomia do seu corpo discente. Devemos como professores, evitar que as escolas continuem a ser “úteros róseos” (expressão utilizada por aluno do terceiro ano do ensino médio, de um importante colégio da cidade do Rio de Janeiro), que escondem do seu alunado a realidade da vida cotidiana.

Uma escola para a vida começa a ser montada e re-significada a partir de projetos autonomizadores que tornem o espaço educativo um lugar de entendimento constante da vida como ela é. Portanto, por mais que não se tenha “simpatia” pelo colega sorteado para o mesmo grupo, esse sentimento precisa ser superado pela necessidade que ambos têm de chegar a um mesmo objetivo: o sucesso na atividade empreendida. E este deve também ser o desafio desse futuro adulto quando se deparar com os conflitos inerentes do mundo adulto profissional e sócio-afetivo. Se esse discurso for bem direcionado pelo professor-regente, o acolhimento dos alunos é imediato, e eles passam a apostar na seriedade da proposta e no desafio da empreitada, ao mesmo tempo em que, como já foi ouvido dos pais deles em reunião de pais e professores, *“os alunos passam a ter contato com pessoas novas e muito interessantes além daquelas do seu círculo direto de amizades, descobrindo idéias e sentimentos novos”* (reunião de pais e professores em 07/08/2008).

2. Os temas propostos: uma composição de estratégias educativas.

Selecionados os grupos, os temas sugeridos pelo professor e pela turma podem estar ligados à lógica proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento é proposto, para o

quarto ciclo do Fundamental (sétima e oitava séries), o desenvolvimento de três eixos temáticos para o ensino da Geografia. No primeiro eixo é destacada a seguinte temática: “*A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes*”. A partir dela, os professores podem desenvolver temas diversos associados aos recortes espaciais definidos pelo planejamento escolar, da instituição escolar em que trabalham.

Na fase do quarto ciclo o aluno, mais maduro cognitivamente, constrói, com apoio dos professores, as bases para a compreensão de parte expressiva da Geografia escolar. Com isso, este aluno deverá compreender “a velocidade” do mundo atual, retomando questões temáticas já trabalhadas em diversas escalas. O professor poderá, através das pesquisas do grupo, fazer com que o corpo discente entenda que todos nós (inclusive eles) fazemos parte de uma problemática global que pode ser definida através do conceito de rede. Pode ser um momento crucial para a compreensão docente do mundo do adolescente com quem trabalha (cada vez mais “midiático” e informatizado).

No segundo eixo do quarto ciclo, a temática central é: “*Um só mundo e muitos cenários geográficos*”. A partir dela, os professores poderão propor aos grupos um aprofundamento dos conceitos *território*, *fronteira* (nas escalas local, global e regional) e *região supranacional*, além das questões geopolíticas que envolvem os espaços em suas diversas escalas. Como vem sendo defendido por muitos teóricos da educação, um processo educativo baseado nos conceitos cria um ambiente de fortalecimento da ciência, em escalas de tempo superiores àquelas em que as temáticas são priorizadas. A partir dos conceitos, os eventos, seja quando forem, podem ser muito mais facilmente inteligíveis.

Já no terceiro eixo do quarto ciclo, a temática central é: “*Modernização modos de vida e a problemática ambiental*”. Neste terceiro e último eixo, o professor poderá pedir aos grupos que continuem a trabalhar, nas escalas global e regional, os problemas socioespaciais e ambientais, mostrando como a modernização é um processo que acompanhará o desejo de quem a implementa. Assim sendo, o conhecimento trazido pela ciência tanto pode beneficiar quanto prejudicar a população, já que o conceito de moderno promove benesses materiais diversas e destruições de toda a ordem afetando a qualidade de vida das populações.

O professor poderá promover, via seminário, um processo de conscientização para a preservação do meio ambiente, fazendo o grupo refletir sobre o modo de vida dominante,

promovendo um olhar crítico discente sobre os fatos que ocorrem no seu lugar de vivência, no seu país e no mundo como um todo.

Esta reflexão proposta procura seguir a caracterização institucional para o ensino de Geografia no quarto ciclo do fundamental, ao mesmo tempo em que acompanha, sem dúvidas, os anseios para a transformação do ensino da Geografia, nos últimos anos, pelos estudiosos em educação geográfica. Porém, mais importantes do que a temática selecionada é a organização dos seminários para que, mais do que informativos, eles sejam capazes de desenvolver uma consciência cidadã ampla.

A Geografia, metodologicamente organizada no ensino básico, assume hoje um papel-chave na formação de um capital humano que viabiliza a construção de outro ideário social, já que “*observa o mundo como um sistema integrado e articulado em fluxos de dados, informações, capitais e tecnologia*” (Souza, 1993, 24).

Assim sendo, as perspectivas gerenciais da Economia, Administração de empresas, do Direito Internacional, por exemplo, vêm se servindo dos recortes espaciais e conceitos da Geografia para tornar o mundo inteligível perante aos técnicos e cientistas que coordenam os projetos de modernização, influenciando as normas para se pensar a sociedade contemporânea do século XXI.

Como então instrumentalizar os indivíduos que pretendem refletir o mundo, sua ordem, sua lógica e coerência? Para Gomes (1996), um dos requisitos fundamentais é trabalhar a partir de conceitos como região, paisagem, lugar, território, espaço... E com quais instrumentos? Segundo Souza (1993, 34), é “retomar a importância do conhecimento do desenvolvimento da história da ciência como memória do conhecimento do mundo; enfrentando a compreensão da relação homem-natureza, sociedade-natureza, binômio fundamental para a compreensão da configuração do mundo nesta aceleração contemporânea; reverter a visão do mundo acabado dos geógrafos da *Belle Époque* que se opõe ao espaço mundial (do período técnico-científico), onde desenvolvimentos científicos, técnicos e políticos submetem a irreversibilidade da vida no planeta”.

A partir daí, o mundo configurar-se-ia, como sistema de objetos e ações temporalmente produzidas e materialmente na História. Para que a Geografia contribua, através do seu ensino,

para uma visão de mundo absolutamente necessária. Esta é a posição da equipe do CAP-UERJ.

3. A supervisão da montagem dos seminários: fase vital para a autonomização discente no processo ensino-aprendizagem.

Ampliando ainda mais a percepção autonomicista dos trabalhos coletivos em colégios de aplicação, não pode ser esquecido um ator fundamental nessa construção: os alunos-mestres oriundos dos departamentos universitários específicos (Geografia, História, Química, Letras...) e que vão para os CAp, ao final de sua formação⁵, para “didatizar” o seu saber. Esses alunos “quase professores” têm um papel fundamental na metodologia de seminários já que ocupam o papel de supervisores das atividades dos grupos. Ao longo da confecção dos trabalhos, a supervisão das propostas iniciais, seu desenvolvimento e resultados parciais são obrigações de um estagiário fixo em cada turma (às vezes dois e até mesmo três, frente ao aumento expressivo dos licenciandos no colégio para as obrigatoriedades do Estágio Supervisionado) envolvida no seminário. Esses alunos, previamente selecionados pelos professores de Prática de Ensino de Geografia do período, iniciarão a sua trajetória na regência de sala de aula orientando os cabeças-de-chave quanto às estratégias definidas pelos grupos para a confecção dos trabalhos. Cabe lembrar que, no cronograma geral de atividades dos alunos de Prática de Ensino de Geografia da UERJ, a supervisão e a orientação de trabalhos discentes diversos é condição fundamental para uma boa formação docente. Neste sentido, os supervisores se reunirão uma vez por semana com os cabeças-de-chave, durante as aulas de Geografia (pelo menos nos vinte minutos finais de uma aula de cinquenta minutos) para orientarem, individualmente, cada trabalho. Enquanto acontece a orientação, outras atividades estarão sendo desenvolvidas pelos demais alunos da turma pelo professor-regente.

Além da observação e crítica de cada material trazido pelos cabeças-de-chave, os supervisores devem observar as dificuldades que vêm sendo encontradas na composição do trabalho, como a falta de materiais diversos ou as tensões entre os componentes dos grupos, propondo-se a pesquisar junto aos alunos, materiais que complementem o que já foi feito ou

⁵ Cabe lembrar que o modelo “3 + 1” para a formação dos professores nas Licenciaturas brasileiras foi substituído (a partir da Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002) por um modelo mais adaptado às necessidades de formação geral e específica dos profissionais do ensino básico do país. Essa nova legislação delega aos colégios da rede oficial uma maior participação na formação dos futuros professores, o que pede uma reflexão mais ampla dos profissionais da educação e da própria escola quanto às funções e estratégias deles nesse processo formativo.

conversar com o grupo sobre os problemas de relacionamento existentes chamando-os à responsabilidade de suas funções. O acompanhamento das normas gerais do trabalho também fica a cargo dos supervisores, que alertarão os cabeças-de-chave para a necessidade do grupo cumprir os critérios técnicos definidos no dia da formação dos grupos. Número de páginas (mínimas e máximas), tamanho e tipo da letra a ser utilizada na digitação do trabalho, no espaçamento de linhas, numeração de páginas, gravuras, gráficos, mapas, tabelas..., adaptações de trabalhos e textos retirados de livros didáticos, revistas, jornais, da *internet*...ou seja, toda uma abordagem acadêmica que se soma à linguagem cotidiana dos alunos, uma práxis que os acompanhará na vida profissional, num futuro não muito distante.

Dentre as inúmeras funções docentes dos supervisores dos grupos também há o controle sobre o trabalho coletivo. Cabe ao supervisor ouvir as insatisfações dos cabeças-de-chave quanto ao não-andamento dos trabalhos, seja pela falta de habilidade do próprio coordenador (ele mesmo), o que pode ser perceptível nas primeiras semanas de confecção do trabalho, ou, no que é mais comum, na falta de compromisso de alguns dos componentes dos grupos que, por não terem entendido os objetivos do trabalho, não se responsabilizaram pelas suas obrigações prejudicando o bom andamento do seminário. Assim sendo, os supervisores identificarão, semanalmente, os alunos pouco comprometidos com os seus grupos, chamando-os para conversar (ou todo o grupo) sobre a insatisfação do coletivo em relação ao não-cumprimento das funções estabelecidas. Esta ação reforça o papel de autoridade do supervisor nas atividades discentes, e dá a eles a visão de como os professores devem comportar-se na relação com a discência na regência das turmas. O acompanhamento semanal reforça a presença do estagiário na sua turma fixa, espaço onde ele será, mais tarde, avaliado através da regência de aulas diversas.

Ao longo das cinco semanas de orientação e apoio das atividades dos alunos — quando os alunos têm à disposição, no LEGEO, três vezes por semana, um estagiário atendendo os grupos às tardes, para a seleção de materiais diversos — os supervisores apresentarão ao professor-regente relatórios indicando o andamento dos trabalhos nos grupos. Esta documentação é fundamental para que, no ato de apresentação dos seminários, um dossiê de informações sobre o andamento das atividades em cada um deles possa facilitar a avaliação final do processo, já que notas coletivas e individuais serão dadas aos componentes. Datadas, avaliadas e assinadas, as notas dadas individualmente (tanto pelo professor da turma quanto

pelo supervisor dos trabalhos) revelam o processo de entendimento da dinâmica de produção do seminário e não apenas o momento da apresentação do trabalho escrito.

A apresentação dos seminários

Além da avaliação processual — dos indivíduos e da coletividade — dos grupos, os critérios objetivos traçados pelo professor regente da turma e o supervisor dos trabalhos para a composição das notas finais dos alunos serão usados. Desde o dia da divisão dos grupos, cada um deles terá um dia marcado com bastante antecedência para a entrega do seu material escrito e para a apresentação do tema selecionado. Normalmente, em um ano letivo sem maiores interrupções (greves, excesso de feriados...), cada grupo tem um tempo de aula (cerca de cinquenta minutos) para apresentar o seu trabalho. A partir da metodologia de apresentação escolhida pelos grupos (apresentação formal, jogral, teatro...), os seus membros terão trinta minutos para a apresentação da temática (a participação de todos na estratégia de apresentação é fundamental). Após a apresentação, todos os componentes dos grupos responderão questões associadas ao tema apresentado, devendo mostrar desenvoltura, articulação e domínio sobre os temas argüidos. Ao final da argüição dá-se por encerrada a existência do grupo e a nota (uma imposição legal) será atribuída no somatório das seguintes exigências:

- Desenvolvimento das atividades de pesquisa e confecção do trabalho escrito;
- Estratégia de apresentação dos seminários e ação coletiva (apresentação articulada);
- Argüição e debate oral: desenvoltura, domínio e articulação sobre os questionamentos individuais;
- Auto-avaliação: os alunos dar-se-ão para si mesmos e os colegas do grupo um conceito que será apresentado no grupo e votado. O conceito mais votado é o conceito que ele se dará.

A partir desses critérios, cada aluno saberá a partir da observação dos dois avaliadores do processo e mais dos dossiês montados sobre os grupos, o porquê de sua nota, o que será reforçado (em sua grande maioria) pela auto-avaliação eleita como a coerente para cada um dos componentes, quebrando qualquer argumento individualista sobre a avaliação feita. Cria-se, nesse momento, a idéia de que a nota não foi “dada” pelos avaliadores, mas sim foi “obtida” de acordo com o seu envolvimento no trabalho coletivo. Questões que estejam relacionadas ao nervosismo durante a apresentação, à clareza de idéias ou ao pouco domínio de conteúdos muito específicos são consideradas menos relevantes na hora da pontuação do

que a compreensão dos processos espaciais, a originalidade na articulação das idéias e na apresentação, a interdisciplinaridade proposta pelo grupo e a percepção do sucesso na integração dos componentes.

Os dois melhores trabalhos, a partir dos critérios elencados anteriormente, serão selecionados para serem apresentados à comunidade escolar e acadêmica no UERJ sem muros do ano corrente.

A DIVULGAÇÃO COMUNITÁRIA: A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS À COMUNIDADE ESCOLAR E ACADÊMICA, E A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA CONSULTAS FUTURAS

Finalizando esse primeiro momento de autonomização discente no primeiro semestre do ano letivo, os alunos estarão preparados para enfrentar, com maior segurança, os desafios do próximo seminário (quarto bimestre do ano letivo). Pela experiência obtida depois de sete semestres ininterruptos de desenvolvimento da atividade, pode-se afirmar que os seminários seguintes são muito superiores em termos da produção dos materiais diversos assim como na autonomização discente coletiva para confeccioná-lo. Porém, antes dessa reorganização, o trabalho finalizado não fica limitado às turmas em que foram realizados. As duas melhores equipes de cada turma (observe-se que “melhores” significa os grupos que mais obtiveram êxito em todas as fases da confecção dos seminários, o que, sem dúvidas, afetou a nota coletiva e individual dos seus componentes) estão selecionadas para a apresentação da mesma atividade no evento anual promovido pela UERJ para a comunidade: o UERJ Sem Muros. A apresentação dos grupos selecionados dar-se-á de acordo com a programação do evento e ocorre no campus da universidade, abrindo espaço para que outros alunos, professores diversos, famílias e leigos possam vislumbrar o que ocorre intramuros das escolas. O evento se esmera pela qualidade das apresentações feitas e é muito bem acolhido pelos alunos que se sentem “responsáveis” por aquilo que programaram.

Além dessa importante divulgação dos resultados obtidos pelo projeto em andamento, os trabalhos escritos pelos grupos, após terem sido corrigidos e padronizados nas normas da ABNT, são entregues, em cópias, para serem catalogados no LEGEO com intuito de abastecer o banco de dados e a biblioteca de materiais produzidos pelo corpo discente do CAP. O

material arquivado poderá ser consultado por alunos do CAp (diversas séries) e da UERJ, e por professores de outras unidades e estabelecimento de ensino para que possam reproduzir, quem sabe, nas suas unidades de origem e estimular o surgimento de novas atividades pedagógicas voltadas para a autonomização dos seus alunos.

REPERCUSSÕES FUTURAS.

Após a nona edição do Seminário Semestral, estamos estendendo uma nova fase de produção pedagógico-acadêmica no CApUERJ que envolve os alunos das edições anteriores dos seminários. Ligados ao projeto de extensão da Iniciação Científica Júnior (IC Júnior), alunos diversos ampliarão (do 9º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio – 7 alunos interessados, na verdade), ao longo do ano letivo de 2008/2009, as especificidades informacionais e do conhecimento dos estudos iniciados nos seminários. Esta nova fase tem como objetivo central possibilitar aos discentes uma preparação efetiva para as discussões socioespaciais no mundo, o que abre espaço para a pré-formação profissional e acadêmica de futuros geógrafos, cientistas políticos, historiadores, filósofos, economistas, profissionais ligados ao comércio exterior e às relações internacionais, já que esses prestarão vestibular para as diversas universidades do país, em breve. Finalmente, a escola básica terá cumprido um dos seus muitos objetivos: o de capacitar os jovens, de maneira reflexiva, para um mundo do trabalho efetivamente autônomo e democrático, com a responsabilidade de ensinar a ensinar para um público cada vez mais plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo que os problemas estruturais do ensino no Brasil (e, com certeza, por toda a América Latina) são inúmeros e, infelizmente, crônicos, e que, portanto, o ideário para a concretização de uma metodologia como a apresentada dificilmente poderá ser implementada em estabelecimentos de ensino que não contam com o capital humano (estagiários diversos e bolsistas) dispendido no CAp-UERJ, clamo para que os colégios da rede oficial de ensino busquem pautar-se na lei para a busca dessa mão-de-obra qualificada. Sem entrar no mérito das questões referentes às infra-estruturas escolares, chamo atenção que com o aumento obrigatório das cargas de estágio supervisionado para os estagiários vindos

das universidades brasileiras, a presença (que será crescente) deles nos ambientes educativos de ensino básico será maior. Não seria o momento de criação de estratégias como as apresentadas para o processo ensino-aprendizagem ser mais bem aproveitado tanto pelos docentes como discentes? Cabe aos docentes responderem essa questão.

No CAP-UERJ, entretanto, na atual fase do projeto, a continuação das turmas do nono ano na metodologia de seminários (caracterizando-o como um projeto do quarto ciclo do Fundamental) re-significa algumas estratégias de articulação entre os discentes do colégio. Esta situação poderá ampliar, ainda mais, os horizontes para a avaliação da equipe de Geografia dos seus educandos, ao mesmo tempo em que amplia as atribuições dos estagiários fixos na sua formação como professores de Geografia dos níveis fundamental e médio.

O seminário já é uma estratégia pedagógica consolidada na estrutura de formação pensada e pesquisada pela equipe de Geografia do CAP e, sua ampliação para outros anos e segmentos de aprendizagem demandará de novas experiências e expectativas que não podem prescindir da criação, no corpo discente do e no colégio de aplicação, de atitudes de emancipação do alunado frente à produção do seu próprio conhecimento. Preconizada pela LDB 9394/96, a instrumentalização discente (seja como aluno no ensino básico ou do superior) se realiza pela autonomia proporcionada pela docência responsável, estudiosa e promotora de mudanças que possibilitem a “leveza com responsabilidade” no ato educativo. Portanto, professores, caberão a nós as atitudes docentes promotoras de instrumentos pedagógicos voltados para o “mundo real” sem que se perca “a necessária parcela de utopia” que nos faz acreditar ainda que mudanças concretas são viáveis e possíveis no campo educacional do Brasil.

BIBLIOGRAFÍA

BRANDÃO, C.R. (1985): *O que é educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense.

CASTORIADIS, C. (1983): *Socialismo ou barbárie. O conteúdo do socialismo*. São Paulo: Brasiliense.

CASTRO, I. Elias *et alli*. *Conceitos e Temas de Geografia*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand.

CHALITA, G. (2001): *Educação – a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.

COSTA, M.V. (Organizadora). (2003): *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.

COUTO, M. A. C. (2003): “Os Parâmetros Curriculares de Geografia: O Ecletismo a Serviço da Alienação Humana”. En *Anais do Ciclo de Debate e Palestras Sobre a Reformulação Curricular e Ensino de Geografia*. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 2003. p. 25-44.

GOMES, P. C. (1996): *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

LOPES, A.C; MACEDO, E. (Organizadores). (2002): *Disciplinas e Integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.

Ministério da Educação e Cultura. LEIS DIRETRIZES E BASES LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.edutec.net/Leis/Educacionais>. Acesso em 01/03/2005.

MORIN, E. (2001): *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil.

SAVIANI, N. (1988): *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas: Ed. autores associados.

- (1997): *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Ed. Autores Associados.

SOUZA, M.. A. de. (1993): “O Ensino da Geografia na Virada do Século”. En Souza, Maria Adélia de et alii (organizadores). *O Novo Mapa do Mundo: Natureza e Sociedade Hoje, uma leitura geográfica*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1993, p. 29-35 (Geografia: Teoria e Realidade, 21).

VESENTINI, J. W. (1993): “O Novo Papel da Escola e do Ensino da Geografia na Época da Terceira Revolução Industrial”. En *Terra Livre-AGB*. São Paulo, p.209-224, nº 11-12 ago. 92/ago.

CONTRIBUCIONES A LA AUTONOMIA PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MATEMÁTICA – VIVENCIAS EN UN CURSO DE LICENCIATURA EN BRASIL

Cátia Maria Nehring

Mestrado em Educação nas Ciências

UNIJUI

E-mail: catia@unijui.edu.br.

Marta Cristina Cesar Pozzobon

UNIJUI

E-mail: Marta.pozzobon@unijui.edu.br.

Fecha de recepción: 19/ 03/ 2009

Fecha de aceptación: 1/06/2009

RESUMEN: Este artículo debate la formación del profesor de matemática de la Educación Básica, a partir de procesos reflexivos que son instituidos por las políticas públicas de formación de profesores, proyecto de curso, planes de enseñanza y otras acciones curriculares movidas por los distintos sujetos que constituyen el proceso de formación. En este sentido, nuestra intencionalidad es identificar algunas de las acciones que contribuyen a la autonomía profesional, articulando saberes docentes que son aquéllos producidos por el diálogo entre la práctica de profesor y los instituidos e instituyentes que atraviesan el proceso de formación profesional. El movimiento producido en las acciones instituidas por las esferas públicas y políticas son gestionados y reelaborados por las acciones de pertenecimiento y tensionamiento de los sujetos que constituyen los instituyentes de la formación. Delante de eso, traemos la *praxis* de un proceso originado en el curso de Licenciatura de Matemática de UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, que tiene una historia de 40 años en formación de profesores. De éstos, consideramos las reformulaciones del Proyecto del Curso, partiendo de las Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, puntuando algunas acciones articuladoras de las asignaturas y articuladas en las asignaturas que tienen como centralidad, la interacción y la vivencia de situaciones de enseñanza y de aprendizaje en la Escola De Educação Básica y en el Curso de Licenciatura de Matemática. De ese modo, consideramos que la autonomía profesional se constituye en cursos de formación de profesores a partir de las interacciones con el locus profesional y de vivencias mediadas por procesos reflexivos y teóricos durante la licenciatura.

Palabras clave: Formación de Profesor de Matemática; Desarrollo Profesional; Autonomía Profesional.

ABSTRACT: This article debates the training of the teacher of mathematics of the Basic Education, from reflexive processes that are instituted by the public policies of teachers' training; project of course, plans of education and other actions moved by the different subjects that constitute the process of training. In this respect, our premeditation is to identify

some of the shares that they contribute to the professional autonomy, articulating knowledge teachers who are those produced by the dialog among the practice of teacher and the instituted ones and instituintes that cross the process of vocational training. The movement produced in the actions instituted by the public and political spheres they are managed and re-elaborated by the actions of tension of the subjects that constitute the instituting of the training. In front of it, we bring the practice of a process originated in the course of Licentiate of Mathematics of UNIJUÍ - University Regional do Northwest do State do Big Rio do Sul, Brazil, which has a history of 40 years in teachers' training. Of these, we consider the reformulations of the Project of the Course, departing from the “Diretrizes Curriculares Nacionais” of 2002, punctuating some actions of the subjects and articulated in the subjects that have like centrality, the interaction and the experience of situations of education and of learning in the Basic Escola De Educação and in the Course of Licentiate of Mathematics. Thereby, we think that the professional autonomy is constituted in teachers' training courses from the interactions by the professional locus and of half-full experiences pro reflexive and theoretical processes during the licentiate.

Keywords: Teacher's Formation of Mathematics; Professional Development; Professional Autonomy.

INTRODUCCIÓN

A partir de la década de 70, en Brasil, se configura un ámbito de debate respecto a la formación de profesores de matemática, con la apertura de cursos de licenciatura, y cuya intencionalidad, en un primer momento, de resolver las demandas del Movimiento de la Matemática Moderna. En este período, la énfasis en la formación del profesor estaba en los saberes de las asignaturas, específicos del área, o sea, en el dominio de los conocimientos matemáticos. La concepción se basaba en un modelo de racionalidad técnica, en que los Cursos de Licenciatura eran entendidos como una terminalidad de la formación, fundamentados apenas en los saberes de las asignaturas, sin un vínculo con la práctica profesional y la producción de saberes docentes.

En la década de los 90, hay un cambio de concepciones respecto a la formación y la producción de saberes, debatiéndose el “[...] concepto de profesor reflexivo e investigador de su práctica [...]” (Fiorentini; Nacarado, 2005, p. 8). En esta perspectiva de investigación, se cuestiona el modelo anterior, buscando la aproximación entre las acciones de los docentes formadores de profesores de matemática y de los docentes de Educación Básica en la perspectiva de que este proceso sea entendido como continuo, posibilitando el desarrollo profesional.

De acuerdo con los estudios más recientes en formación de profesores, se considera que ser profesor de matemática va más allá de la formación inicial, pues es un proceso que atraviesa toda la trayectoria de vida y profesional del sujeto. Se hace necesario, entonces, ultrapasar la concepción de formación con énfasis en el objeto específico del saber (saber específico de una asignatura) considerándose que en la constitución del profesor otros saberes están en el rol de formación (saberes curriculares y saberes experienciales). En el actual contexto se exige que los Cursos de Licenciatura consideren los saberes necesarios a la docencia, sin privilegiar uno u otro, pero, sí, integrarlos, proporcionándoles la relación entre teoría y práctica.

Llevando en cuenta éstas y otras reflexiones, investigamos respecto de profesores de matemática, pues actuamos en un Curso de Licenciatura en Matemática y tenemos interés en aproximar la teoría y práctica, construyendo una praxis en el sentido de la reflexión sobre la acción docente y el proceso de formación. Estos estudios buscan la valoración de los saberes docentes que producimos en la interacción con los licenciandos (asignaturas del Curso) y con los sujetos de la Escola de Educação Básica, originando la investigación de actividades que posibiliten la enseñanza colaboradora entre Escuela y Universidad.

En este artículo consideramos el proceso de formación de matemática en sus matices de instituido y de instituyente, que son las estructurantes de las acciones de la Institución – Universidad, específicamente las acciones originadas en el Curso de Matemática – Licenciatura de UNIJUÍ – Universidade do Estado do Rio Grande do Sul. Para esta reflexión, consideramos los siguientes Documentos Oficiales: LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais, 2002; Projeto Político Pedagógico, 2001 y algunos Planos de Ensino, puntuando los entendimientos explicitados y reelaborados por las acciones originadas en la gestión del Curso.

La recurrencia a lo instituido, propuesto en los Documentos Oficiales, encamina a las acciones de formación que son aquéllas originadas por el instituyente de la práctica profesional del colectivo de los sujetos que componen un Curso de formación. La identificación de acciones, que se efectivizan tensiones y negociaciones, es considerada a partir del entrelazamiento entre lo instituido y el instituyente, que sostienen la dinámica de la Institución-Universidad. Creemos que las acciones envolviendo prácticas colaboradoras, enseñanza reflexiva y momentos marcantes y constituyen una posibilidad de formación de profesores de

matemática, capaz de generar la producción de saberes docentes, de reflexión sobre la práctica y, principalmente, de ejercitación de la práctica profesional con autonomía.

EL INSTITUIDO Y EL INSTITUINTE EN UN CURSO DE LICENCIATURA DE MATEMÁTICA – FORMACIÓN DE PROFESOR DE MATEMÁTICA EN BRASIL

En la intención de reflexionar la formación del profesor en Brasil, buscamos en algunos aspectos históricos del siglo pasado, que fueron determinantes para los Cursos de Licenciaturas que tenemos hoy. Al considerar la formación en sus aspectos formales – Cursos de Licenciatura, estamos entendiendo la dimensión social, política y proposital que éstos asumen delante una perspectiva institucionalizada por las diferentes esferas que se articulan para la comprensión y para la efectivación de lo instituido. Es en la movilización generada por las prácticas de los distintos grupos culturales que el instituyente mueve y moviliza las expectativas y las perspectivas que atraviesan y son atravesadas por lo imaginario social – profesionales de la educación y comunidad (Marques, 2000).

Consideramos que los Cursos de Licenciatura que tenemos hoy, está cargado de debates, de embates, de inmovilidades trabadas entre lo instituido y los sentidos atribuidos por el instituyente. Delante eso. Consideramos que la matemática escolar del inicio de los años de 1900 hasta 1930 estuvo enmarcada por la separación de áreas como Geometría, Álgebra, Trigonometría y Aritmética. Solamente a partir de 1930, tuvimos la junción de estas áreas en única asignatura, denominada Matemática.

Hasta 1930, la formación de profesores no estaba a cargo de las universidades, teniendo como profesores – médicos, ingenieros, curas y otros profesionales liberales sin la preocupación con las cuestiones pedagógicas. A partir de este período, encontramos la creación de Cursos de formación de profesores, incluso de matemática. Las licenciaturas son organizadas a partir de una extensión de los cursos¹ de bachirelato, con tres años de contenidos específicos y un año más de complementación pedagógica. En las décadas de 1960 y 1970, la formación de profesores de matemática se centró en la asimilación del ideario del Movimiento de Matemática Moderna, en la perspectiva de adaptar contenidos y metodologías propuestas

¹ El Bachirelato brasileño corresponde a un curso universitario español, pero no licencia para impartir clases, apenas le da a alguien una titulación universitaria. N.T.

por un movimiento de modernización internacional. El énfasis fue ampliar los conocimientos específicos de matemática en detrimento de otros aspectos que dicen respecto a la práctica profesional. En estas décadas, las licenciaturas primaban por los estudios de los aspectos funcionales y operacionales, privilegiando la especificidad de la formación y las técnicas relativas a la enseñanza.

Ya en la década de los 80, se instaura un periodo de cuestionamientos respecto a los procesos educativos y las relaciones con otras dimensiones que contemplan los aspectos históricos, sociales, políticos, como condicionantes de las prácticas pedagógicas. Se instaura un proceso ambiguo en el cual la práctica tradicional, con una visión mecanicista, y la práctica hacia las cuestiones sociales, en que se privilegia los aspectos complejos que componen las prácticas sociales, son propuestas en los debates y posiciones de los formadores de profesores. En este embate, surgen muchas ideas respecto del proceso de formación, con proposiciones en sentido de considerar los aspectos relevantes de los estudios que nacen de estas proposiciones.

De ese modo, la década de los 90, influenciada por los estudios internacionales sobre la formación, que apuntan para la necesidad de considerar el profesor como un profesional que produce saberes docentes, trae un destaque en relación a las prácticas que privilegiaban por la repetición de modelos en cursos de formación inicial y continuada. (Fiorentini; Nacarado, 2005). La reflexión, originada de estas investigaciones, apunta perspectivas en relación a la formación de profesores en el sentido de considerar los procesos reflexivos e investigativos de la práctica pedagógica, en el colectivo del locus profesional – Escola de Educação Básica. Se valora la formación en la perspectiva del desarrollo profesional, en que los licenciandos en formación y los profesores en ejercicio son llamados a interactuar con otros profesionales y situaciones, en actividades colaboradoras que produzcan aprendizajes que contribuyan con la formación continuada de los profesionales de la educación.

La Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, promulgada en 1996, Ley 9.394/96, establece algunas bases nacionales para la educación formal, en Brasil. A partir de esa Ley, la Educación Básica abarca los siguientes niveles: Educação Infantil, Ensino Fundamental y el Ensino Médio. El Ensino Fundamental abarca los Anos Iniciais y los Anos Finais. La formación académica del profesor para actuar en los Anos Inicias, consta de Magistério a nivel medio y/o curso de Pedagogía; los Anos Finais, el profesor necesita cursar licenciatura (nivel superior) en las diferentes áreas del saber (Lengua Portuguesa o

Matemática, o Ciencias o Historia...) .Por lo tanto, la formación del profesor de matemática se constituye en un curso de Licenciatura en Matemática, habilitando ese profesional para actuar con el Ensino Fundamental (Anos Finais) y Ensino Médio.

Consideramos que los cambios en la legislación vigente envolviendo formación de profesores, principalmente la LDBEN 9.394, de 1996, y las Diretrizes Curriculares Nacionais propuestas a partir del Parecer CNE/CP 09/2001 y la Resolução CNE/CP 01 y 02 de 2002, son instigadoras a la reflexión del proceso de formación, generando la necesidad de reestructuración de los Cursos de Licenciatura, de la valoración de la profesión del profesor, de la aproximación de la formación inicial con la práctica docente, entre otros. Delante éstas y de otras problemáticas instituidas por la legislación a nivel nacional, en el contexto de las licenciaturas en Brasil (cursos exigidos para la actuación en la Educação Básica) y por las demandas de nuestra región – Noroeste del Estado do Rio Grande do Sul, que traemos la estructura del Curso de Licenciatura en Matemática de la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul UNIJUÍ, localizada en Ijuí, Brasil.

La propuesta de este Curso, de acuerdo con el Projeto Político Pedagógico² está organizada en módulos, que contemplan la perspectiva del desarrollo profesional, que son: Formação Geral e Humanística, Formação Profissional y Formação Específica. Éstos se constituyen por asignaturas articuladas intra y entre módulos, entendidos como posibilitadores de la formación en la perspectiva de saberes docentes – saberes de la asignatura, saberes didáctico-pedagógicos, saberes de la experiencia y saberes curriculares. Los módulos originan las asignaturas que son organizadas a través de los espacios profesionales, abarcando dos semestres de cada uno, oportunizando interrelaciones entre la formación y el ejercicio profesional, a partir de situaciones de reflexión, de producción y de vivencia profesional.

Lo instituido, entendido como las determinaciones legales – Leis e Diretrizes Curriculares Nacionais, se transforma en el Projeto Político Pedagógico do Curso, en los Planos de Ensino y en los planeamientos de aula. Estos documentos no son entendidos solamente en su dimensión de instituido, pues traen resultados de debates y acciones de los distintos grupos que constituyen la gestión curricular del Curso de Licenciatura em Matemática. En este movimiento de constitución, las relaciones de poder están imbricadas en las producciones, en las situaciones y en las relaciones, o sea, lo instituyente y lo instituido

² Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática – Licenciatura – Currículo 2001.

están articulados en la proposición de ideas, en las vivencias y en las tensiones, dándole vida a las determinaciones legales, trayendo y asumiendo el papel de la mediación de las expectativas de la sociedad y de las individualidades de los sujetos que transitan en los Cursos de formación de profesores de matemática.

Vivencias en un Curso de Licenciatura em Matemática – Autonomía Profesional

Consideramos que la formación de profesores de matemática se constituye a partir de la reflexión de las prácticas, de la vivencia de interacciones en el Curso y en la Escola de Educação Básica, originando la producción de saberes docentes. Bajo esta perspectiva, la formación se entiende como

“Una actitud de constante aprendizaje por parte de los profesores, sobre todo los aprendizajes relacionados a las escuelas...abarca los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de los profesionales de la comunidad escolar; por lo tanto, afecta a los grupos de gestión, el personal no docente y los profesores.” (IMBERNON, 1994 apud PEREZ, 1999, p. 272.)

Contribuyendo con eso, la teoría del desarrollo profesional es un aporte que justifica el surgimiento de acciones respecto a lo enseñar y lo aprender matemática. En este entendimiento, consideramos algunas acciones de las asignaturas de Prácticas de Ensino³ del Curso de Matemática – Licenciatura de UNIJUÍ, que consideran el entendimiento del proceso de formación como construido a partir de procesos investigativos, de vivencias de situaciones de enseñanza e interacción con el locus profesional, de procesos reflexivos, etc. De ese modo, la formación de profesores de matemática nos empuja hacia una reflexión de nuestra práctica, en el sentido de que estamos en proceso de aprendizaje constante y proponiendo acciones que promuevan la constitución de los futuros profesores. Bajo esta perspectiva, proponemos la problematización de actividad profesional y la búsqueda de aportes teóricos que fundamenten la práctica y las acciones surgidas en el Curso de Licenciatura, proporcionando los aprendizajes significativos.

Consideramos, entonces, debates realizados por el Grupo de Estudos em Educação Matemática⁴-GEEM/Ijuí, que ha fomentado acciones con la formación de profesores, en que

³ Estas asignaturas contemplan debates en las cuales la centralidad es lo enseñar y lo aprender matemática en la Educação Básica.

⁴ GEEM es um grupo de estudo em Educação Matemática, del DeFEM – Departamento de Física, Estatística y Matemática de UNIJUÍ, articulado en dos líneas de pesquisa: Formação de Professores e Desenvolvimento de

los saberes docentes asumen un papel en la práctica pedagógica, considerada por Fiorentini (2003), como compleja, plural e incompleta, envolviendo muchos colectivos que se interrelacionan en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Explicitando esta complejidad, traemos reflexiones y producciones de formación, que han contemplado debates relativos a lo que significa ser profesor de matemática.

La formación entendida como un proceso continuo, inacabado y complejo, necesita pesquisas que aproximen la Escola de Educação Básica y la Universidad en la perspectiva de contribuir con debates del papel del profesor en los días de hoy, sus dificultades frente a las proposiciones instituidas por los Documentos Oficiais. Estos cambios exigen profesionales capaces de reflexionar respecto a las acciones de sala de aula, considerando las tensiones originadas por el movimiento entre lo que fue instituido y el instituyente.

En este contexto de debate, delimitamos las asignaturas de Prática de Ensino, que son distribuidas al lo largo del Curso de Matemática – Licenciatura, destacando el proceso de formación, entendido, por nosotras, a partir del diagrama abajo, en el cual destacamos la perspectiva del desarrollo profesional y los ejes que hacen parte de este proceso.

Estos ejes se unen y se completan para la caracterización del proceso de formación del profesor de matemática, llevando en cuenta que es durante su caminata profesional que el docente construye su identidad.



Diagrama – Formación de profesores de matemática en la perspectiva del Desarrollo Profesional.

La teoría del desarrollo profesional es fundamental para que destaquemos acciones propuestas en las asignaturas de Prácticas de Ensino, pues éstas asumen la responsabilidad de ligación entre los módulos que componen el Curso de Matemática-Licenciatura. Éstas aproximan los debates y reflexiones que son fundamentales en las asignaturas del Curso y retornan a la Escola de Educação Básica con otros significados.

Explicitamos, en la tabla abajo las acciones de las siguientes asignaturas de Prática de Ensino:

Seminarios en Educação Matemática, Matemática do Ensino Fundamental I y II y Matemática do Ensino Médio, teniendo como aportes de debates los ejes del desarrollo profesional, que son los norteadores del proceso de formación.

Perspectiva del Desarrollo Profesional	Acciones de las asignaturas de Prácticas de Ensino
Momentos Marcantes	<p><i>Repensar el proceso de ser alumno de la Educação Básica</i> – narrativas de la historia del alumno de matemática, recuperación de libros didácticos, registros escritos, fotos y explicaciones de vivencias...</p> <p><i>El licenciando publicizando producciones</i> – producciones del licenciando juntamente con profesores da Escola de Educação Básica en Eventos del área de Educação Matemática.</p> <p><i>Interacción de la escuela</i> – desarrollo de proyectos específicos, teniendo como objetivo, la aproximación con el locus profesional y los sujetos que lo componen – entrevistas, observaciones, monitorias, pasantías...</p> <p><i>Vivencia de situaciones de enseñanza</i> – estudio, planeamiento y operacionalización de situaciones de enseñanza, considerando las diferentes metodologías de enseñanza – Modelaje Matemática, Investigaciones Matemáticas, Historia de la Matemática, Material Manejable y Juegos, Resolución de Problemas, Proyectos Interdisciplinarios.</p> <p><i>Problematizaciones de situaciones vivenciadas en la escuela de Educação Básica</i> – actividades de observación, becas, actividades de observación y proposición de situaciones de enseñanza.</p> <p><i>Relaciones dialógicas entre los sujetos involucrados en el proceso de enseñar y aprender matemática</i> - docente universitario, docente de la Educação Básica, licenciando y alumno da Educação Básica - Universidad-Escuela e</p>
Trabajo Colaborativo	

Escuela-Universidad.

Vivencia de situaciones de enseñanza – operacionalización de situaciones en sala de aula, en la escuela de Educação Básica.

**Enseñanza
Reflexiva**

Identificación de Cuestiones Identificação de Questões problemáticas en el proceso de enseñar y aprender matemática, ser y constituirse profesor de matemática en escuela de la Educação Básica. Considerando la interacción del Licenciado do Licenciando con la Escola de Educação Básica, a partir de esta interacción y del auxilio del profesor del profesor de la Educação Básica y de la Universidad, identifica problemas y se propone a construir alternativas – Momento que presupone un ciclo continuo entre la escuela y la universidad en una perspectiva de auto alimentación.

Identificación de acciones/situaciones, estudio/planeamiento –planeamiento de acciones, vivencia y una reconstrucción con producción escrita;

Estas acciones, propuestas en el Curso, promueven la reflexión y sobre la acción, en que alumnos y profesores son desafiados a participar de momentos que priorizan la idea de experiencia propuesta por Larrossa (2002), el cual destaca la importancia de la experiencia auténtica, aquella que provoca cambios interiores. En este entendimiento, la formación necesita de actividades colaboracionistas, en las cuales el profesor y el licenciando analizan su trayectoria profesional, presentando problemáticas para la reflexión y participando como investigadores y propositores de situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Puesto eso, creemos que el proceso de constitución profesional se establece en red, interrelacionadas a las situaciones de la historia de vida, de la formación en Cursos de formación y especialización y otras situaciones formalizadas, y, principalmente, en los espacios escolares, en los cuales se realizan las prácticas de enseñanza.

Investigadores preocupados con el desarrollo profesional, debaten la formación a partir de los intereses individuales y colectivos, del respeto a las diferencias, de las experiencias, de la historia de vida de los sujetos, involucrados en el proceso. Ese énfasis se contrapone a la concepción de formación lineal, de la enseñanza de técnicas, del enfoque de pesquisa, ora en el profesor, ora en la enseñanza, u, ora, en el aprendizaje. En este entendimiento, se considera que la formación es un proceso desarrollado a lo largo de toda la carrera, en un proceso permanente de producción de saberes docentes, que son aquéllos considerados por los saberes de la experiencia, por los saberes docentes y por los saberes curriculares.

Llevando eso en cuenta, creemos en la necesidad de un profesional activo, que participa de su formación, con sus aprendizajes, sus dudas, sus experiencias, su historia de vida, necesitando de una resignificación de saberes docentes, para que en el proceso de aprendizaje dé sentido a las prácticas de sala de aula, constituyendo la profesión el ejercicio de la docencia. En este camino, concordamos con Polentini (1999, p.250), respecto a la necesidad de tratarse de formación a partir del desarrollo profesional, en una perspectiva de “intersección entre la vida personal y la vida profesional” en que las situaciones de la vida influyen en las decisiones profesionales, constituyendo al profesor como sujeto capaz de resignificar su práctica docente.

Las experiencias de vida son importantes para que los sujetos realicen reflexiones que conduzcan a las acciones profesionales, pues el profesor aprende a partir de los desafíos del ambiente, de las interacciones sociales y culturales. En este sentido, “[a] la medida que reflexionamos respecto nuestra realidad. Si hacemos un análisis crítico, podemos cambiar y desenvolvemos, y la decisión de cambiar o resistir a la mudanza, es permeada por nuestro conocimiento, creencia, características personales e intereses.” Polentini, apud Perez, 1999, p.250.).

Dicho de otro modo, la reflexión es considerada como una condición necesaria a la acción profesional con intencionalidad, capaz de generar investigaciones respecto a las situaciones de enseñanza, de aprendizaje, y la producción de saberes docentes. Las vivencias, las experiencias y las acciones educativas son concebidas en sus posibilidades de reflexión, pues de acuerdo con Schön (2000), la reflexión ocurre en dos perspectivas: en la acción y sobre la acción. Aún éstas pueden generar la resignificación de acciones docentes, pues parten

de las vivencias, que generan planeamientos de situaciones didácticas internacionales y éstas pueden ser resignificadas a partir de nuevas contextualizaciones y significaciones.

Así, el desarrollo profesional es considerado una teoría “[...] que mejor se adapta a la concepción actual del profesor como profesional de la enseñanza.” (García apud Pérez, 1999, p. 269), pues nos conduce al debate de la formación como un proceso que está siempre renovándose y reiventándose. En el concepto de desarrollo profesional, la formación inicial y continuada es entendida en un único proceso, que se origina a lo largo del ejercicio de la profesión, por eso comprendido como flexible, dinámico, inacabable y crítico, que no puede ser presentado en etapas. Pero, por otro lado, se propone una atención especial a los Cursos de Licenciatura, pues éstos son entendidos como momentos marcantes en la formación profesional, en que la interacción y la vivencia de situaciones colaboracionistas pueden contribuir con la construcción de un profesional crítico, autónomo y creativo.

En esta perspectiva, Pérez propone tres ejes de investigación: (Momentos Marcantes, Enseñanza Reflexiva y Trabajo Colaboracionista) en el camino del desarrollo profesional, con el intuito de reflexionar respecto a la formación del profesor de matemática en una nueva cultura profesional, esperando con eso, que este profesional desarrolle actitudes críticas, colaboradoras, de actualización permanente y de receptividad delante del nuevo.

En el eje de la enseñanza reflexiva, hay la necesidad de rescatar el saber docente, considerando los saberes anteriores, para que sean confrontados con la teoría. De acuerdo con Schön, un proceso de reflexión respecto a la práctica, en que “el conocimiento en acción es desarrollado y adquirido: la reflexión en la acción” (Pérez, 1999, p. 273). Pérez considera que la reflexión ocurre concomitantemente a la práctica, cuando el profesor dialoga con la práctica, toma decisiones, improvisa. Y la reflexión respecto a la acción ocurre tras la práctica, cuando el profesor reflexiona respecto a la situación, evaluándola.

El autor destaca que la reflexión respecto a la acción es de gran relevancia en la toma de decisiones por los profesores sobre el camino a seguir con su práctica. El profesor necesita ser capaz de decidir y optar por el camino teórico, los proyectos y cuestiones que pretende abordar, “dejando de ser un simple ejecutor y pasando a ser considerado un profesional investigador y creador de conceptos” (Ibidem p.274). En este abordaje, se considera la importancia de las historias de vida, como significativas para rescatar las experiencias del profesor en formación y en el ejercicio profesional, contribuyendo para las reflexiones, no

como recuerdos de hechos ocurridos, pero como posibilidades de reconstrucción (Polentini, apud Perez, 1999). O sea, se destaca la necesidad de otras y nuevas miradas para la práctica profesional, considerando ésta como un constante rediseñar.

El segundo eje, propuesto por Perez, focaliza el trabajo colaborador siendo entendido como la necesidad del profesor de matemática asumir una actitud de educando, que está en proceso de constitución y aprendizaje en colaboración con los demás involucrados –alumnos u otros profesores. El trabajo colectivo contribuye para la “emancipación profesional y para la consolidación de una profesión que es autónoma en la producción de sus saberes y de sus valores”. (Nóvoa apud Perez, 1999, p275).

El trabajo colaborador necesita ser entendido como una parceria en la cual varios y distintos sujetos están en proceso de aprendizaje, considerándose para tanto, sus vivencias personales y en equipo. Es un trabajo de solidaridad, de exposición, de crecimiento y de tensiones, exigiendo de todos los involucrados, complicidad y comprometimiento.

Ya en el eje definido por momentos marcantes, Perez apunta la trayectoria profesional, considerando los hechos que contribuyen para el desarrollo profesional, como la participación en proyectos, en debates, en prácticas y otros. De acuerdo con Nóvoa, en muchos casos, la formación de profesores no ha considerado ni tampoco integrado el desarrollo personal, con los proyectos desarrollados en la Escuela y en la Universidad. Para este autor, “Ese olvido impide que la formación tenga como eje de referencia el desarrollo profesional de los profesores, en la doble perspectiva del profesor individual y del colectivo docente”(Nóvoa apud Perez, 1999, p.277).

Destacamos que, las perspectivas de acción para la formación profesional necesitan considerar el desarrollo de la autonomía, la creatividad en las elecciones metodológicas y didácticas, reconociendo la importancia del trabajo colaborador y la vivencia de una práctica docente reflexiva. Esta práctica requiere una explicitación teórica de los saberes necesarios a la formación del educador matemático, pues, de acuerdo con D’Ambrósio (1993), el profesor de matemática carece entender lo que viene a ser matemática, lo que constituye la actividad matemática, lo que constituye el aprendizaje en matemática y lo que constituye un ambiente favorable a la actividad matemática.

Al llevar en cuenta los saberes en el proceso de formación, buscamos lo que propuso Tardif al destacar el “saber docente como un saber plural, formado por el conjunto de saberes coherentes, de saberes provenientes de la formación profesional y de saberes disciplinares (como asignaturas - N.T.), curriculares y experienciales.” (2003, p.36). Los saberes docentes necesitan ser entendidos en sus posibilidades de interrelaciones, en la necesidad de complementación y en la indisociabilidad que existe entre ellos.

De acuerdo con Tardif, los saberes de la formación profesional son transmitidos por las instituciones de formación, incluyendo los saberes pedagógicos que tratan de las doctrinas o concepciones respecto a las prácticas pedagógicas y los saberes de la ciencia de la educación. Los saberes dichos disciplinares son aquéllos ofrecidos por las asignaturas, correspondiendo a los campos de conocimiento específico. Los saberes curriculares son aquéllos oriundos de los programas escolares, expresados por objetivos, contenidos, metodologías, etc. Y los saberes experienciales o prácticos, son aquéllos desarrollados en el ejercicio de la función de profesor, generados en la experiencia individual y colectiva.

El abordaje atribuido a los saberes docentes, establece la función del profesor y las relaciones impresas entre los saberes y las acciones profesionales. Aunque los saberes disciplinares y curriculares no sean definidos por el profesor o por el licenciando, puesto que ya se encuentran organizados en la forma de contenidos, de programas, de asignaturas, éstos pueden ser resignificados a partir de procesos reflexivos durante la formación inicial, a partir de acciones internacionales de las asignaturas que componen los currículos de los cursos de licenciatura.

Los saberes provenientes de la formación en Cursos de Licenciatura pueden, muchas veces, llevar al alejamiento entre los docentes y los saberes científicos, alejándolos del abordaje que considera al profesor como un profesional reflexivo y capaz de producir acciones conscientes a partir de su práctica (Fiorentini, et al., 1998). Por ello, creemos que los saberes experienciales, que son adquiridos durante la práctica docente, constituidos por las representaciones de los profesores al interpretar y concebir a su profesión, necesitan ser considerados en los Cursos de formación, pues, a partir de ellos que los demás saberes serán resignificados, o sea, los saberes experienciales son formados por los otros, “pulidos” y sometidos a las certidumbres construidas en la práctica y en su experiencia.” (fiorentini, 2003,p.54)

Por eso,, en el sentido de ampliar la reflexión propuesta en este texto, levantamos algunos puntos que pueden contribuir con el debate de la formación del profesor de matemática en cursos de Licenciatura, en estos tiempos y espacios complejos:

- Vivencia y aproximación con el locus profesional – la participación de los licenciandos en distintos colectivos, constituye situaciones de aparcería entre la Escuela y la Universidad – grupos colaboradores – todos los sujetos participan como aprendices con los conocimientos relativos a su experiencia de vida y profesional, sus estudios, sus dudas y las problemáticas generadas en la profesión.

- Promoción y valoración del profesor – el conocimiento profesional asume una perspectiva fundamental para la reflexión, transformando la noción de profesor como objeto de investigación para sujeto responsable por su formación.

-Identidad profesional- se relaciona la forma cómo se vive la profesión, la valoración del profesional. Las interacción con la Escola de Educação Básica, son en el sentido de promoción de momentos marcantes, de reflexión y de oportunidad de valoración del ejercicio profesional, o mejor dicho, de la profesión docente.

- Saberes de la docencia – son los saberes provenientes de la práctica pedagógica y tratados en procesos reflexivos – aproximación entre la teoría y la práctica. Valoración de los conocimientos de la experiencia, para que sean elaborados y reelaborados a partir de las situaciones de enseñanza.

CONCLUYENDO...

Al traer para este texto, algunas acciones desarrolladas en un Curso de Licenciatura em Matemática en Brasil, nuestra intencionalidad fue contribuir con la formación del profesional que actúa en la Educação Básica (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), y, principalmente, con los formadores de profesores, que se preocupan en aproximar las acciones de la Universidad y de la Escuela, contribuyendo con el acceso a los saberes de la matemática y con los aprendizajes significativos por los alumnos de la Licenciatura y Educação Básica. Para tanto, nos posicionamos como aprendices en proceso de formación, que, por la incompletad y por la complejidad de ser profesor de matemática en los días actuales, necesita establecer el diálogo con las distintas Instituciones de Enseñanza, con las

determinaciones legales, expresadas en los Documentos Oficiais, dándole vida a lo instituido en las relaciones con el instituyente.

Consideramos que el movimiento originado a partir de la aproximación con el locus profesional del profesor de matemática y la vivencia de situaciones de enseñanza son cuestiones que necesitan ser destacadas en Cursos de Licenciaturas y estudiadas por los investigadores-profesores que se preocupan con la construcción de la autonomía profesional. Entonces, en el intuito de continuar estas reflexiones, cuestionamos: ¿Qué otras acciones, además de las propuestas en este texto, pueden generar la autonomía profesional? ¿Cuál nuestra responsabilidad en la formación de profesores de matemática? ¿Cómo podemos colaborar con la valoración del profesor de matemática? ¿Cómo reflexionar sobre un Curso de Licenciatura en Matemática para los días actuales?

BIBLIOGRAFÍA

BORBA, Marcelo de Carvalho e ARAÚJO, Jussara de Loiola (Org.) (2004): *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.(Coleção Tendências em Educação Matemática).

BLANCO, M. M. (2003): "A formação inicial de professores de Matemática: Fundamentos para a definição de um curriculum". En FIORENTINI, D. (org.). *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

FIORENTINI, D., SOUZA Jr., A. J. de; MELO, G. F. Alves de. (1998): "Saberes Docentes: Um desafio para Acadêmicos e Práticos". En GERALDINI, C. M. Grisolia, et al. *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-perquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

FIORENTINI, D. (Org.) (2003): *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

FIORENTINI, D. e NACARATO, A. M.. (2005): *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo, Musa Editora; Campinas, SP: GEPEN-PRAPEN-FE/UNICAMP.

FREIRE, P. (1983): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GERALDINI, C. M. G. et al. (1998): *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LARROSSA, J. (2002): “Literatura, experiência e formação”. En COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 133-160.

MARQUES, M. O. (2000): *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. Ijuí: UNIJUÍ.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M.S (2005): *A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

NEHRING, C. M. ; KNORST, D. da S.; POZZOBON, M. C. C.. (2007): *Uma possibilidade de desenvolvimento profissional na formação de professores*. IX ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática, Belo Horizonte, CD-ROM, 2007.

PEREZ, G. (1999): “Formação de Professores de Matemática sob a Perspectiva do Desenvolvimento Profissional”. En BICUDO, M.A.V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, (Seminários e Debates).

SCHÖN, D.A. (2000): *Educando o profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

TARDIF, M.. (2003): *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

LA CUESTIÓN SOCIOAMBIENTAL EN COMUNIDADES TRADICIONALES DE FAXINAIS EN PARANÁ, BRASIL: REFLEXIONES SOBRE UNA PEDAGOGÍA HOLÍSTICA E INTEGRATIVA¹

Cicilian Luiza Löwen Sahr

Profesora en los Programas de Post-Graduación en Geografía de la UEPG

Universidad Estadual de Ponta Grossa. Universidad Federal de Paraná

E-mail: cicilian@uol.com.br).

Fecha de recepción: 20 /05/ 2009

Fecha de aceptación: 1/09/2009

RESUMEN: La cuestión socioambiental viene siendo ampliamente discutida en la actualidad. Se busca superar la relación dicotómica entre sociedad y naturaleza. Nuevas ideas vienen surgiendo a partir de la concepción de una sociedad humana integrada, y no opuesta, a la naturaleza. Es en este contexto que se asiste a una revalorización de sociedades donde la “unión de lo real” se vuelve evidente. Este es el caso de los pueblos y comunidades tradicionales brasileños, que precariamente se han integrado al capitalismo moderno. Como reflejo de ese momento, se torna necesario pensar en una trasposición de la concepción holística e integrada de la cuestión socioambiental para la enseñanza. En este sentido, este artículo presenta una reflexión sobre nuevos caminos pedagógicos a partir de una investigación de la formación socioambiental de comunidades tradicionales en Paraná: los *Faxinais*. Se piensa que estas comunidades pueden representar más que simples ambientes de enseñanza-vivencia para los propios alumnos-moradores. Los *Faxinais* presentan elementos de gran valor para pensar en una pedagogía holística em función de su gran diversidad y capacidad ecológica, sus formas sociales integradas, su producción económica no-capitalista y su enraizamiento cultural.

Palabras-claves: Cuestión socioambiental, Pedagogía holística, *Faxinais*, Paraná.

THE SOCIO-ENVIRONMENTAL QUESTION IN TRADITIONAL FAXINAL COMMUNITIES IN PARANÁ, BRAZIL: REFLECTIONS TOWARDS A HOLISTIC AND INTEGRATIVE PEDAGOGY

ABSTRACT: Today, scientific discussions increasingly focus on socio-environmental questions based on an attempt to overcome social-natural dichotomies. In this context, new ideas arise for a conception of a human society that is integrated, and not opposed to nature.

¹ Estas reflexiones son parte de una investigación financiada por el CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa) y la Fundação Araucária.

Therefore, societies where the “unity of the real” seems to be evident have been revalued, as it is the case of Brazilian traditional populations and communities that are only precariously integrated into the capitalist world system. In this moment, it becomes possible to reflect the situation of these communities based on a holistic and integrative approach and to use its result for educative processes. As such, this article proposes a reflection on new educational methods using the socio-environmental formation of a traditional social formation in Paraná: the *Faxinais*. We do believe that knowledge of these *Faxinais* is not only relevant for the self-comprehension of this life-world by its inhabitants, but also for other students to understand situations of great diversity, the potential of ecology, social complexity and non-capitalist production modes, as well as their specific cultural contributions.

Keywords: socio-environmental question, holistic education, *Faxinais*, Paraná.

INTRODUCCIÓN

La cuestión socioambiental viene siendo ampliamente discutida en la actualidad. Ya no se acepta más una diferenciación clara y categórica entre naturaleza y sociedad, buscándose la conjugación de esos dos conceptos. La superación de una relación dicotómica entre sociedad y naturaleza encuentra sus argumentos, entre otros lugares, en la comprensión de la “unidad de lo real” (Cassetti, 2004, p. 145). De esta manera, los fundamentos de la cuestión socioambiental se alejan tanto de una interpretación vinculada directamente a la externalización de la naturaleza, como también del antropocentrismo característico de los abordajes críticos y marxistas o de abordajes tecnicistas y positivistas (Mendonça, 2004, p. 126-128).

De esta forma reaparecen comprensiones del medio ambiente en su sentido profundo. Se desarrollan nuevas ideas a partir de la concepción de una sociedad humana integrada, y no opuesta, a la naturaleza. En este contexto, se asiste a una revalorización de sociedades donde la “unidad de lo real” se vuelve más evidente y que apenas precariamente se integran a la racionalización del capitalismo moderno. Este es el caso de las comunidades y pueblos llamados tradicionales en Brasil. El hecho de vivenciarse un proceso de cambio estructuralista y mecanicista (tanto capitalista como analítico-crítico) hacia una concepción holística (Capra, 1998), fundamenta este renovado interés de la academia hacia estos hechos/fenómenos con carácter sintético.

Como reflejo de este momento, se vuelve necesario pensar en una trasposición de la concepción holística e integrativa de la cuestión socioambiental hacia la enseñanza de forma

general. En este sentido, el artículo busca señalar de qué manera una investigación profunda y nítida de la formación socioambiental de los *Faxinais* en el Estado de Paraná, al sur de Brasil, podría contribuir en la apertura de nuevos caminos pedagógicos. Se piensa que los *Faxinais* pueden representar, en este contexto, algo más que simples ambientes de enseñanza-vivencia para los propios alumnos-moradores. Ellos presentan elementos de gran valor también para pensar en una pedagogía holística para un público más amplio.

1. LOS FAXINAIS: ¿UNA PRÁCTICA SOCIOAMBIENTAL DEL PASADO?

El término *Faxinal* tiene su origen etimológica en la palabra latina “*fasces*”, que significa manojo de ramos. En Paraná, el término es utilizado para indicar un área de población *agrosilvipastoril* caracterizada por la existencia de un criadero comunitario en ambiente de Floresta, separado por cercas de las áreas de plantar, tradicionalmente constituídas por “*fasces*”. Los habitantes de estas comunidades son denominados *faxinalenses* y se distinguen culturalmente por el hecho de mantener fuertes lazos de solidaridad y comunitarismo. De acuerdo con un levantamiento oficial realizado por el Instituto Ambiental de Paraná (Marques, 2004), fueron identificadas 44 comunidades en este Estado que respondían a éstas características. Se sabe, incluso, que este número es mucho mayor, dependiendo del criterio que se establezca para su definición.

El *Faxinal* tradicional es presentado, desde esta perspectiva, como una “unidad socioambiental” integrada que articula diferentes modalidades de uso y de relaciones sociales internas y externas. Tiene su base en el ecosistema de la Floresta con Araucária y se estructura sobre una red de elementos socioambientales que forman un espacio de múltiples categorías: la recolección y la extracción en la floresta, la pecuaria extensiva en criaderos colectivos, las plantaciones individuales separadas del área de criación y una organización social comunitaria (Figuras 1 y 2) (Lowen sahr, 2007a; Marques, 2004; Nerone, 2000).

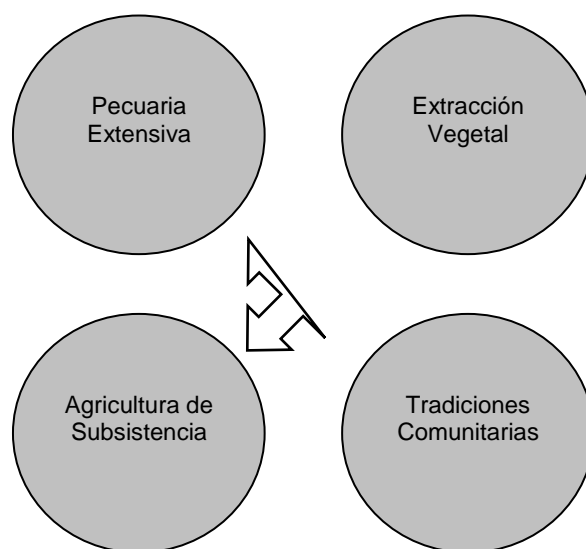


Figura 1 – Unidad Socioambiental Tradicional de los *Faxinais*

Org.: LÖWEN SAHR

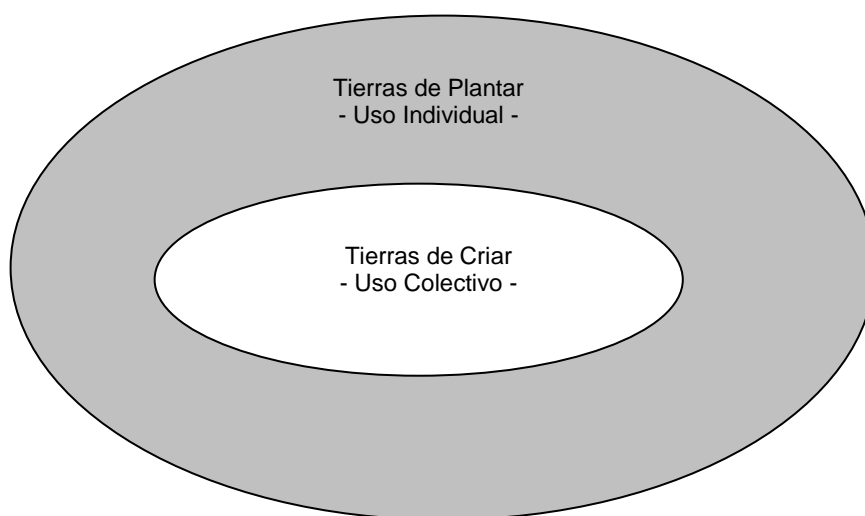


Figura 2 – Esquema de Espacialización Tradicional de los *Faxinais*

Org.: LÖWEN SAHR

El criadero comunitário, delimitado por cercas y/o zanjas, se encuentra, generalmente, en el centro del *Faxinal* en valles de pequeños arroyos. Las rutas de tierra que lo cortan se utilizan de recursos como portera y *mata-burros* (divisoria hecha de palanques y tablas sobre una fosa escavada en la tierra), generalmente de madera, los que tienen la función de impedir la fuga de animales. No muy distante de las rutas que lo cortan, se encuentran - dispersas en los espigones de las zonas más altas – las residencias, que por lo general están construídas de

madera (Figura 03). Aunque las tierras del criadero son propiedades/posiciones yuxtapuestas, estas no son individualizadas a través de cercas, teniendo un uso común en lo que se refiere a las actividades de criación. Lo mismo no acontece para las actividades extractivas, que sólo pueden ser explotadas por el propietario de la tierra/posesión. Así, el propio espacio del criadero extrapola su función pecuaria, integrando también vegetación y construcciones, teniendo plantas, animales y hombres como habitantes.

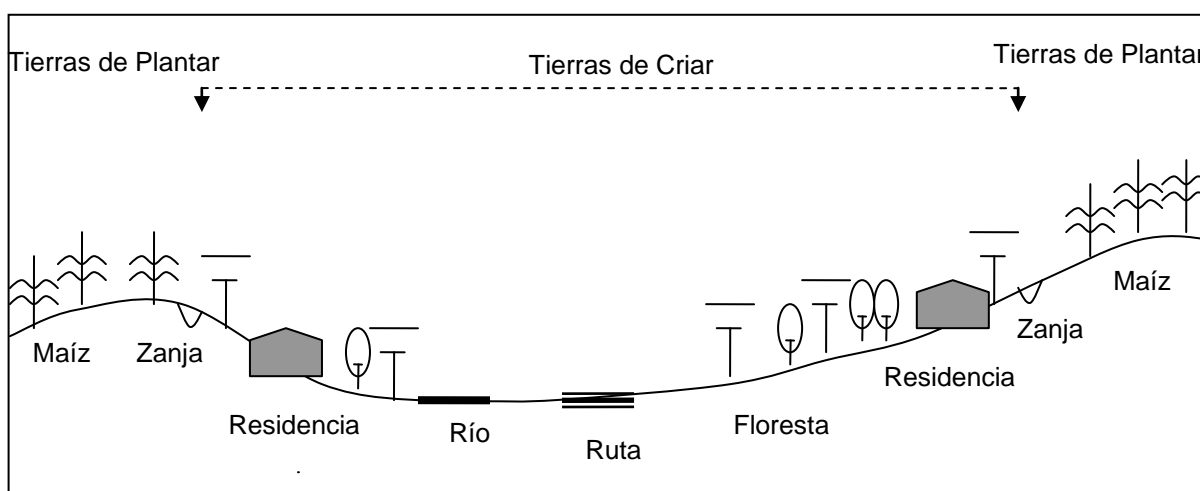


Figura 03 – Estructura de Población de Comunidades de Faxinal

Org.: LÖWEN SAHR

Frecuentemente se desarrollan en los *Faxinais* mayores puntos de referencia en cruces con casas de comercio, bares, capillas/iglesias, escuelas o barracas comunitarias. Aisladamente se encuentran también tanques con peces, molinos de madera para maíz y mandioca (*monjolos*), hornos de piedra para la producción de harina, además de secadores e *canchas* para la elaboración de la yerba mate (*barbaquas*). Cercano a las casas es común el cultivo de pequeños quintales con árboles frutales, verduras, yerbas medicinales y condimentos. Los quintales son delimitados por cercas densas para evitar la entrada de animales de pequeño porte, sobre todo, los suínos y las aves. De esta manera, el espacio del *Faxinal* es altamente heterogéneo y complejo.

Es también característico de los *Faxinal* la variedad genética de los animales. Como ellos circulan libremente por la floresta en procura de alimentos, no existe un control de razas, apenas una reproducción semi-natural. Para los animales de gran porte dominan todavía hasta el presente las razas ibéricas como se puede observar por los bovinos de cuernos largos

y los caballos criollos. También en los porcinos se percibe el origen ibérico de sus razas fuertes y oscuras. Las aves (gallinas y patos) muestran, contrariamente, una nítida relación con las razas centro-europeas. La gallina de Angola aparece como un elemento africano y el pato silvestre como herencia de los indios Guaraníes (Löwen Sahr, 2007a; Sahr e Löwen HR, 2006). Al contrario de la rigidez genética de la pecuaria moderna, esta mezcla representa aquí un valor fundamental.

En las áreas abiertas del *Faxinal*, que la mayoría de las veces se encuentra en el centro del criadero, se expande una vegetación rastrera, parcialmente de gramíneas y parcialmente con otras plantas. Más distante de las rutas aumenta el porte de la vegetación, con árboles y arbustos. Ahí se encuentra la yerba mate bajo la sombra de las copas de las araucárias. La vegetación de gran porte se va tornando más densa y las gramíneas más ausentes a la medida que se alejan del borde. En las áreas de floresta existe la recolección de maderas para su uso como leña y también para la construcción de casas y almacenes. Del *pinheiro* (*Araucária angustifolia*) es retirada su semilla (*pinhão*), tanto para la subsistencia como para la comercialización. De la yerba mate (*Ilex paraguariensis*) son extraídas las hojas para el té y el mate. Las áreas colectivas usadas para la cría coinciden con las áreas de floresta. La misma algunas veces se expande formando una tira de cerca de 15 metros en torno de este límite. Esta faja tiene la función de impedir que los animales – sobre todo los porcinos – vean libremente las áreas de cultivo del otro lado. Esta faja se denomina “*restinga*” por los *faxinalenses*. Es así que las formaciones de vegetación son altamente dinámicas y reproducen un conjunto de actividades y evoluciones naturales y culturales.

En las tierras sembradas, localizadas fuera del cercamiento del criadero, desde hace varias generaciones se plantan maíz, porotos y mandioca. Las áreas de cultivo son de responsabilidad individual de cada agricultor. Algunos todavía utilizan el sistema de rotación de tierras con quemadas, dejando espacios en situación de reposo. Después de la cosecha llevan los animales a que se alimenten con los restos de pajas y hojas y también para que fertilicen el terreno con su adobo natural. De esta manera, el espacio de las tierras cultivables es probablemente el menos “natural” de todo el sistema, absorbiendo los primeros elementos de una agricultura moderna.

Esta descripción de un *Faxinal* tradicional con enorme variedad muestra todo lo diversificada que se presenta la relación entre los conceptos de naturaleza y sociedad en estas

comunidades. Se observa con nitidez las interferencias mútuas de los conceptos en la “unidad de los real”. La variante en la forma de recolección, extracción y uso extensivo de la floresta proporciona para los *Faxinais* cierto equilibrio, que permite una regeneración constante de este sistema ecológico. Esto es válido tanto para el pastoreo como también para la explotación de las hojas de la yerva mate y de las semillas de la araucária. Es válido también para el uso limitado de leña y madera para el consumo propio.

2. LA CONVIVENCIA ENTRE PRÁCTICAS TRADICIONALES Y MODERNAS EN LOS FAXINAIS

Para Giddens (1989), el sistema social presenta una forma específica para cada momento y para cada espacio, mostrando características diacrónicas y sincrónicas simultáneamente. De esta forma, existe la tendencia de sistemas funcionales a mantenerse y recrearse autónomamente como sistemas coherentes, autosustentables y singularizados – lo que el autor llama “integración sistémica”. Al mismo tiempo, estos son objeto de interacciones entre los individuos que lo utilizan para desarrollar sus propias relaciones – lo que él llama “integración social”. Esta dualidad de procesos también puede ser observada en la interpretación de comunidades tradicionales.

Actualmente, el *Faxinal*, como supervivencia de una práctica tradicional, ya muestra señales de un proceso de modernidad. Tanto la individualización, la racionalización y el sobreuso, como la ruptura de algunas tradiciones comunitarias y de las dependencias ecológicas, demuestran que la tradicional “unidad socioambiental” se presenta inserta en lógicas económicas, sociales, ecológicas y hasta espaciales contradictorias, que por un lado escapan de la racionalidad moderna y por otro la incorporan. A continuación se buscará evidenciar esta dualidad a través del análisis temporal de elementos de su red socioambiental: tradiciones comunitarias, pecuaria extensiva, agricultura de subsistencia y extractivismo vegetal. Se busca, sobre todo, enfatizar las adaptaciones flexibles vivenciadas por los *Faxinais* en su trayectoria.

Las prácticas religiosas tradicionales están muy presentes en los *Faxinais*. Predomina un catolicismo popular con intensa veneración de santos (*São Sebastião, São Benedito, Nossa Senhora Aparecida, São Gonçalo*), del Niño Jesús y del Divino Espíritu Santo. Son comunes

actividades como la Peregrinación de *São Gonzalo* – un tipo de fiesta religiosa con danzas - y *Mesada de Anjos* – oferta de golosinas para los niños, ambas son ofrecidas con la función de obtener determinadas gracias. Existe también el recorrido por *Capelinhas* (Capillas) que permanecen 24 horas en cada casa de la comunidad para la oración. También es fuerte la creencia en el “santo” João Maria, un personaje al mismo tiempo real y legendario integrante de la cultura *cabocla*. Las casas tienen altares en su interior dedicados a santos específicos o a varios de ellos. Otra manifestación son las fiestas religiosas caseras (LÖWEN SAHR, 2005). Actualmente estas prácticas tradicionales conviven con las oficiales de la Iglesia Católica moderna. Es común la presencia de templos en el interior del criadero y la participación de sacerdotes en determinadas celebraciones. Otras religiones modernas, llamadas evangélicas, como la *Igreja Universal do Reino de Deus* y la *Assembléia de Deus*, obtienen cada vez mayor espacio entre los *faxinalenses*. Al mismo tiempo, el factor más importante de esta observación sociológica no es el tradicionalismo, sino el hecho de que la libertad de los procesos ecológicos y comunitarios resulta de comprender que el *faxinal* es el producto de una “creación” integrada de Dios, y no apenas de una producción humana.

Incluso así, el *Faxinal* absorbe procesos económicos de gran alcance que los integra parcialmente, durante determinado tiempo. En ese sentido, la porcino-cultura parece haber sido la primera estrategia de reproducción económica en los *Faxinais*. En el pasado, lo que predominaba eran grandes criaderos comunitarios, con extensión muy superior a las actuales, y sin delimitación nítida. Apenas en algunos casos se utilizaban accidentes geográficos - ríos, sierras - como elementos de delimitación (Chang, 1988; Nerone, 2000). Una red de actores marcaba la cadena productiva del cerdo. Souza (2001, p. 65) señala la participación de dos de estos: el productor y el “zafrista” (especie de intermediario). Dos etapas marcan al proceso de criación: el crecimiento y el engorde. Es así que se podían observar dos formas de criación: a) una, en que ambas etapas eran asistidas por el productor; b) otra, en que la primera era asistida por el productor y la segunda por el “zafrista”. Esta segunda demostrando una sofisticación modernista en el proceso. Se muestra claramente el reflejo de una época, iniciada ya en 1890 y que tuvo su auge en 1940, cuando la producción porcina en la economía paranaense tuvo gran importancia. Las tropas de cerdo, creadas en los “*sertões*” paranaenses eran conducidas a pie hasta las industrias de manteca de cerdo de Ponta Grossa, Curitiba y, principalmente, para la industria Matarazzo, localizada en Jaguariaiva (Voltolini, 1966, p. 45ss.; Krüger, 2002,

p. 122). El troperismo de cerdo se constituyó, así, en una forma de integración *Faxinal* con la economía regional, mostrando desde ese momento su flexibilidad de adaptación al proceso productivo moderno.

Actualmente esta actividad todavía se mantiene, presentándose como una de las características culturales más fácilmente visibles, que permite reconocer una comunidad de *Faxinal*. Las especificidades tradicionales de la porcino-cultura *faxinalense* son: a) su carácter extensivo, o sea, el cerdo es criado “suelto”, e b) su carácter *silvipastoril*, o sea, su principal alimento proviene del ambiente en que vive, o sea, de la Floresta con Araucária. Actualmente hay, al mismo tiempo, una nítida separación entre las “tierras de criar” y las “tierras de plantar”, o sea, la criación se desarrolla en un área florestal de uso colectivo delimitado por cercas y/o zanja, y recibe complemento alimenticio (maíz) cultivado en áreas de labranza. Otra característica actual es que la porcino-cultura adquirió básicamente un carácter de subsistencia, sin ser comercializada. La delimitación de las “tierras de criar” y su uso vinculado a la subsistencia muestran su flexibilidad para poder mantener una actividad tradicional que fortalece sus lazos comunitarios, incluso cuando no tenga resultados económicos directos.

Otro efecto transformador abarca las tierras de plantar. En el pasado, la tierra de labranza, para el consumo familiar, se localizaba cercana a la morada, en áreas pequeñas, cercadas y en el interior del área de creación de animales (Chang, 1988; NERONE, 2000). Con la disminución de la importancia económica de la porcino-cultura, las tierras de plantar asumen mayores dimensiones y se separan de las tierras de criar, desarrollándose una “sociología de las cercas” (Carvalho, 1984, s.p.), con normas consuetudinarias para el mantenimiento de las mismas. Esa dinámica puede ser vista como un proceso de racionalización del espacio, también característico de la modernidad. Las áreas escogidas para los criaderos eran determinadas por la presencia del *pinheiro*, de la yerva mate, de las praderas para el pastoreo natural y del agua. En las inmediaciones de este lugar se localizaban las tierras de plantar. De esta manera los criaderos ocupan generalmente los valles y las mesetas intermediarias de las laderas, mientras las tierras de plantar ocupan las áreas más cercanas a los espigones. En las tierras de plantar se cultivaban, sobre todo, el poroto y el maíz. El poroto utilizado para la alimentación humana y el maíz para complemento alimenticio de los animales. Otros productos también se encontraban presentes, entre ellos, la

mandioca y la papa. Aunque la producción se inclinase a la subsistencia, ella iba conquistando gradualmente un mercado regional, permitiendo la comercialización de los excedentes y, con eso, garantiendo la integración económica de los *Faxinais*. Este cambio invierte la situación de la primera mitad del siglo XX, cuando el cerdo estaba en el centro de la economía *faxinalense*. Hoy la atención se centra sobre todo en la labranza, quedando la criación en un segundo plano.

De esta manera, la producción agrícola en las comunidades de *Faxinal* se presenta en el presente como su principal estrategia económica. Diversos *Faxinais*, sobre todo aquellos insertos en áreas de producción de tabaco, se encuentran actualmente integrados a la industria tabaquera (LEMES, 2005). Se trata de un ejemplo de la adaptación de los *Faxinais* a procesos modernos. De esta forma, la agricultura adquiere un carácter comercial con sobrecarga de trabajo familiar, además de ser altamente tóxica. Los productos de subsistencia ahora son, como regla, adquiridos por los *faxinalenses* en los comercios locales y ya no plantados por los mismos. En algunos *Faxinais* la presencia del tabaco se limita a las tierras de plantar, donde se localizan las plantaciones y los secadores de tabaco, en otros los secadores invaden las tierras de criar. La presencia/ausencia de energía eléctrica en las tierras de plantar, así como la distancia entre el local donde se vive y las tierras de plantar, son factores que influyen en esta ubicación.

Algunos *Faxinais*, sin embargo, resisten a la integración a las agroindustrias tabaqueras y mantienen sus cosechas tradicionales, o buscan alternativas en culturas y prácticas agroecológicas, sobre todo, legumbres y verduras (SCHUSTER, 2007). Hoy los *Faxinais* ven el período del tabaco en descenso y ya se preocupan en discutir posibilidades futuras para mantenerse integrados a procesos económicos llamados modernos. Entre los temas de discusión se encuentra la cuestión de los biocombustibles.

También la disponibilidad de la madera cambió completamente a lo largo del tiempo. En el final de la década de 1940, surgen en el interior de los *Faxinais* pequeñas serranías artesanales, destinadas inicialmente a resolver demandas propias, como cercas, casas y recintos. La madera encuentra rápidamente mercado en la región. En un primer momento las dificultades de transporte no permiten una gran integración comercial del producto, mientras que vencidas estas dificultades se asiste – al final de la década de 1950 hasta los inicios de la década de 1970 – a la instalación de serranías comerciales de mayor porte no sólo en los

Faxinais, sino también en toda la región Centro-Sur de Paraná. Souza (2001, p.63) señala que la explotación de árboles en el *Faxinal* ocurría a través de tres relaciones diferentes: a) la compra de madera en pie, correspondiendo a la empresa derrumbar, astillar y transportar; b) las empresas arrendaban las tierras de los propietarios dentro del criadero y explotaban la madera; c) las empresas compraban las tierras dentro del criadero para la explotación de la madera. De esta forma, el *Faxinal* se integra a la cadena productiva de la madera disponibilizando, sobre todo, materia prima y mano de obra, alterando considerablemente una de sus características principales: su floresta.

En el presente, lo que se presenta en los criaderos es una realidad que muestra el agotamiento de las maderas nobles, no obstante, los *Faxinais* mismo así constituyen las áreas más preservadas de Floresta con Araucária de Paraná, algunos de ellos hasta incluso en proceso de regeneración (Ferreira, 2006). El sector maderero ha vivenciado en las últimas décadas una nueva fase basada en otra estrategia, la de los incentivos fiscales para los reflorestamientos. Esta nueva fase se reproduce en algunos *Faxinais* en la actualidad. Existe la presión por este cultivo en las tierras de plantar, que por lo general son adquiridas por empresas reflorestadoras, lo que viene causando la disgregación de este modo de vida en diversas comunidades rurales que no consiguen mantenerse apenas con las tierras de criar (Löwen Sahr, Iegelski, 2003).

Paralelamente la explotación de madera tiene ya desde los años de 1920 la instalación de pequeños *barbaquas* en los *Faxinais*, propiciando el beneficio de la yerba mate presente en la floresta remanente del criadero. Con relación a la yerba mate, los *Faxinais* mantienen el beneficio primario del producto hasta aproximadamente la década de 1970. Las empresas yerbateras, responsables por el beneficio final, que ocupaban el litoral paranaense, se instalan al final del siglo XIX en Curitiba y alrededores. Actualmente, la estrategia es diferente. En las últimas décadas se percibe la recolocación de sus plantas fabriles en zonas más próximas a la materia prima, o sea, cercanas a los *Faxinais*. De esta forma, las fábricas adquieren de los *faxinalenses* no ya la yerba mate elaborada de forma artesanal en sus comunidades, sino la hoja verde para la elaboración dentro del proceso industrial. Incluso la recolección de la hoja pasa a ser incorporada por la propia empresa (Barreto, 2008, p. 65ss.).

De esta forma, los *Faxinais*, así como los demás pueblos y comunidades tradicionales, sólo pueden ser considerados como “tradicionales” cuando están insertos en un contexto más

amplio. Ellos son tradicionales no tanto por sus elementos tradicionales, sino por su flexibilidad en combinar sus tradiciones con un sistema capitalista moderno. Sus diferencias significan un rechazo al aprisionamiento en una única racionalidad. Así, los *faxinalenses* mantienen paralelamente, pero también contradictoriamente, racionalidades diversas. De esta forma, su tradicionalismo, singularizante para el grupo, es también una estructura social adaptada al contexto de la sociedad moderna. Si para el mantenimiento y recreación de estas comunidades existe la tendencia de reproducción de su sistema autosustentable y singular, existe también la tendencia de que estas amplíen sus relaciones con el mundo externo, algunas veces hasta con gran ingenuidad (Löwen Sahr, 2007b).

Los diferentes momentos vivenciados por los *Faxinais* permitieron su sustento económico, en diferentes tiempos, a través de productos animales, agrícolas y extractivos. La dinámica emprendida en cada uno de estos momentos propició alteraciones substanciales tanto en las relaciones de producción como en el desarrollo ambiental de los *Faxinais*. Actualmente, el paisaje cultural de los *Faxinais* integra muchos de los elementos tradicionales constituyentes de esta formación socioambiental, e incluso, elementos modernos también van siendo incorporados. Esta convivencia entre elementos tradicionales y modernos, en diferentes contextos, como la nítida “unidad de lo real”, que facilita la elaboración de interconexiones e inter-relaciones, son elementos de gran valor y permiten pensar el *Faxinal* como local privilegiado para experiencias pedagógicas holísticas.

LOS FAXINAIS Y SUS POTENCIALIDADES PARA UNA PEDAGOGÍA HOLÍSTICA

De acuerdo con el Paradigma Holístico, las cuestiones sociales y ambientales no pueden ser vistas de forma fragmentada. Capra (1983), al iniciar sus investigaciones en este sentido, construyó puentes entre el misticismo oriental y la física moderna en su obra “El Tão de la Física”. De esta forma, desarrolló una racionalidad compleja que buscó desarrollarse por dos caminos, uno simbólico/metodológico/mágico y otro racional/lógico/empírico. Cardoso (1995), basándose en el artículo “Holismo and Meaning” de Ron Miller, señala que la nueva conciencia holística se desarrolla con la percepción de interdependencia entre varios planos de la totalidad: personal, comunitario, social, planetario y cósmico. Lo que ocurre en uno de los planos repercute en los demás. Este paradigma encuentra en la pesquisa transdisciplinar el camino para efectivizarse.

La Pedagogía Holística tiene sus bases en filósofos y pedagogos de los siglos XVIII y XIX, como Rousseau y Pestalozzi, y tuvo contribuciones de influyentes pedagógos de inicios del siglo XX, como Maria Montessori, Rudolf Steiner, etc. No obstante, es recientemente que el holismo adquiere un cuerpo más consistente a tal punto de ser visto como un nuevo paradigma educacional. El punto de partida de los educadores holísticos es la convicción de la existencia de una fragmentación de todas las esferas de la vida humana. Esa fragmentación está arraigada en las escuelas, aunque sobrepasa ampliamente sus muros.

Para Santos (2008, p. 10) las “escuelas transpiran fragmentación por todos lados: organización (tiempo, espacio) compartimentada y jerarquizada, profesionales especializados y desconectados, conocimiento fragmentado en disciplinas, unidades y lecciones aisladas, sin posibilidad de ver la relación dentro y entre ellas, y entre estas y la realidad que los alumnos viven”. Todo eso prepara y educa para la fragmentación.

El termino “Educación Holística” fue propuesto por Ron Miller (1990) para designar el trabajo de un conjunto heterogéneo de liberales, humanistas y románticos que poseen en común la convicción de que la personalidad de cada niño debe ser tenida en cuenta en la educación. Son consideradas todas las facetas de la experiencia humana, no sólo el intelecto racional y las responsabilidades de vocación y ciudadanía, sino también los aspectos físicos, emocionales, sociales, estéticos, intuitivos y espirituales del ser humano. Es en ese sentido que el *Faxinal* se presenta con una gran potencialidad pedagógica holística.

Una clase-vivencial en una “unidad de lo real”, como lo es el *Faxinal*, permite una educación de tipo holística al proporcionar:

- a) el desarrollo de la persona global, abarcando lo intelectual, lo emocional, lo social, lo físico, lo creativo e, incluso también, lo espiritual, ya que el contacto con la realidad, diferentemente del contenido presente en la escuela, no se presente fragmentado;
- b) una relación igualitaria entre los aprendices, que son tanto el profesor como el alumno, en el contacto y la convivencia con lo real y con sus sujetos, envolviéndolos activamente en los procesos de enseñanza/aprendizaje;

c) un involucramiento que permite crecimiento y descubrimiento de una inmensidad de horizontes que se interrelacionan a través de la experiencia, despertando la curiosidad por aprender todo lo que se precisa saber en cualquier contexto nuevo;

d) una confrontación cultural del mundo del alumno/profesor con el mundo del *faxinalense*, posibilitando una aproximación de contextos diferenciados, lo que permite ir más allá de un modo de pensar único y reduccionista, común en la educación convencional.

Temáticas fragmentadas en la educación convencional pueden ser conectadas en la experiencia en el *Faxinal*:

a) La tradicional fragmentación de la Geografía en suelo, relevo, hidrografía, vegetación y población aparecen integradas en lo real, donde la comunidad ocupa determinada área con lógicas culturales/económicas que interconectan estos elementos.

b) La fragmentación temporal de la Historia en fases y ciclos (yerba mate, madera) presenta elementos de permanencia (antiguas serrarias, *barbaquas*) que aparecen integrados a lo real. La vivencia con una modalidad de comunidad tradicional típicamente regional se suma a los relatos de vivencia de estos diferentes momentos.

c) La flora y fauna regional que ilustran los libros de ciencias pueden ser vistas y sentidas *in loco*, permitiendo el análisis en escala real y de forma contextualizada. Recorridos con identificación de especies vegetales pueden auxiliar el aprendizaje. Declaraciones de *faxinalenses* sobre sus usos medicinales pueden permitir interconexiones.

d) Leyendas, mitos, canciones, bien como expresiones locales/regionales traen a la superficie autores muchas veces invisibles en el portugués/literatura de la educación convencional.

e) Experiencias vivenciales de cálculos mentales de *faxinalenses* que utilizan la matemática en el día a día de cuestiones en relación con la agricultura que conllevan la oportunidad de evaluar lo concreto de esta disciplina muchas veces muy abstracta en la educación convencional.

f) En fin, la “unidad de lo real” permite conexiones transdisciplinarias entre Geografía, Historia, Ciencias, Portugués y Matemática imposibles de ser establecidas en la educación convencional.

Se verifica que el Paradigma Holístico permite una visión integrada de la realidad por apuntar hacia una interdependencia entre varios planos de la totalidad y por considerar todas las facetas de la experiencia humana, no sólo la intelectual/racional. En este sentido se indica a los *Faxinais* como ejemplo de ambiente-vivencial preferencial para pensar en una práctica pedagógica holística en virtud de las características de su “unidad de lo real”.

CONSIDERACIONES FINALES

Se observa que la amplia discusión acerca de la cuestión socioambiental en la actualidad viene trazando caminos a partir de la concepción de una sociedad humana integrada a la naturaleza, y no más opuesta a ella. La trasposición de esta cuestión para la educación suscita la necesidad de pensar en una Pedagogía Holística que pueda ser integrada a la educación convencional, sin contraponerse con la misma. En este contexto, se vuelve fundamental la revalorización del conocimiento a partir de la “unidad de lo real” como complemento ante la fragmentación disciplinar que la educación convencional establece. Se demostró que los *Faxinais* de la Floresta con Araucária de Paraná pueden representar ambientes de enseñanza-vivencia privilegiados por permitir reflexiones en torno de una Pedagogía Holística, en función de su gran diversidad y capacidad ecológica, sus formas sociales integradas, su producción económica no-capitalista y su enraizamiento cultural.

BIBLIOGRAFÍA

CASSETI, W. (2002): “A natureza e o espaço geográfico”. En: MENDONÇA, F. e KOZEL, S. *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. UFPR, p. 145-164.

CARDOSO, C. M. (1995): *A Canção da Inteira* – Uma visão holística da Educação. São Paulo: Summus Editorial.

CARVALHO, H. M. de. (1984): *Da aventura à esperança: a experiência autogestionária no uso comum da terra*. Curitiba, (mimeografiado)

CAPRA, F. (1989) *O ponto de mutação – A ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 26. ed. São Paulo: Cultrix.

CAPRA, F. (1983): *O Tao da Física – um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. 2. ed. São Paulo: Cultrix.

CHANG, M. Y. (1988): *Sistema Faxinal: Uma forma de organização camponesa em desagregação no Centro-sul do Paraná*. Boletim Técnico, n. 22 - IAPAR. Londrina.

FERREIRA, E. S. (2006): *Evolução do uso da terra na bacia hidrográfica do Rio Sete Saltos, Ponta Grossa(PR) 1080-2006*. Ponta Grossa, Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

KRÜGER, N. (2002): *Palmas – Paisagem e Memória*. Palmas: Gráfica e Impressora Kaygangue, 2002.

LEMES, E. C. (2005): *Da sustentabilidade do Sistema Faxinal a subordinação à agroindústria do fumo: a desagregação do Faxinal dos Lemes no Município de Ipiranga – PR*. Ponta Grossa. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

LÖWEN SAHR, C. L. (2005): “Faxinalenses: populações tradicionais no bioma da mata com araucária”. En *1º Encontro dos Povos de Faxinais*, Irati. Anais. Irati: p. 53-62.

LÖWEN SAHR, C. L. (2007): “O Pré-Moderno na Pós-Modernidade: refletindo sobre as comunidades de Faxinais da Floresta com Araucária do Paraná”. En: MARAFON, G. J.; RUA, J.; RIBEIRO, M. Â. *Abordagens teórico-metodológicas em Geografia Agrária*. Rio de Janeiro: Eduerg, p. 207-223.

LÖWEN SAHR, C. L. (2007): “Comunidades Tradicionais em Racionalidades Duais: Reflexões sobre os Povos de Faxinais”. En *VII Encontro Nacional da Anpege*, Niterói. Anais. Niterói: Anpege, v. 1. p. 1-12.

LÖWEN SAHR, C. L.; IEGELSKI, F. (2003): *O Sistema Faxinal no Município de Ponta Grossa: diretrizes para a preservação do ecossistema, do modo de vida, da cultura e das identidades das comunidades e dos espaços faxinalenses*. Ponta Grossa, 2003. 108p. (Relatório Técnico) – Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

NERONE, M. M. (2000): *Terras de plantar, terras de criar – Sistema Faxinal: Rebouças – 1950-1997*. Assis, 286 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual Paulista.

MARQUES, Cláudio Luiz Guimarães (2004): *Levantamento preliminar sobre o sistema*

faxinal no estado do Paraná. Guarapuava, (Relatório Técnico – Instituto Ambiental do Paraná).

MENDONÇA, F. (2002): “Geografia socioambiental”. En MENDONÇA, F. e KOZEL, S. *Elementos de epistemologia da geografia contemporânea*. Curitiba: Ed. UFPR, p. 121-144.

MILLER, R. (1990): “Beyond Reductionism: The Emerging Holistic Paradigm in Education”. En *The Humanistic Psychologist*, v. 18, n. 3, p. 324-323.

SAHR, W. D.; LÖWEN SAHR, C. L. (2006): „Faxinal - ökologisch integrierte Landwirtschaft zwischen Mittelalter und Postmoderne in Südbrasilien“. En GLASSER, R.; KREMB, K. (Org.). *Planet Erde - Nord- u. Südamerika (Amerika 2)*. Darmstadt, p. 207-218.

SANTOS, A. S. L (2008): *Pedagogia Holística: Um novo olhar na Educação*. <http://www.monografias.brasilecola.com/pedagogia/pedagogiaholistica-um-novo-olhar-na-educacao.htm>. Acesso em 10.12.

SCHUSTER, W. T. (2007): *Articulações entre transformações no uso da terra e (des)agregações no modo de vida: reflexões sobre o Faxinal Saudade Santa Anita – Turvo – PR*. Ponta Grossa, Monografia (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SOUZA, R. M. (2001): *Transformações Econômicas e Sociais e Trajetória na Agricultura Familiar: Estudo de caso sobre a desconstrução da autonomia Familiar no Faxinal Saudade Santa Anita, Turvo – PR*. Santa Maria, Dissertação de Mestrado em Sociologia – Universidade Federal de Santa Maria.

VOLTOLINI, S. (1966): *Retorno – Origens de Pato Branco*. Dois Vizinhos: Artepres.

**ESPAÇO ESCOLAR E DIVERSIDADE SEXUAL: UM DESAFIO ÀS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS NO BRASIL.**

Ivan Jairo Junckes

Faculdade União.

E-mail: ivanjj@uol.com.br

Joseli Maria Silva

Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: joselisilva@uol.com.br

Fecha de recepción: 3/ 05/ 2009.

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009.

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo evidenciar os significados contraditórios do espaço escolar a partir da exploração das experiências socioespaciais de um grupo de travestis. Foram realizadas treze entrevistas em profundidade em que foram rememoradas as significações produzidas por elas sobre a escola, marcadas por fortes sentimentos de exclusão, sofrimento e discriminação. O espaço escolar apresenta-se complexo, pois, ao mesmo tempo em que ele reproduz a ordem hegemônica da heterossexualidade, também tensiona o poder instituído como elemento de construção de uma sociedade plural.

Palavras-chave: Espaço escolar. Diversidade sexual. Direitos humanos

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo evidenciar los significados contradictorios del espacio escolar a partir de la exploración de las experiencias socio-espaciales de un grupo de travestis. Se realizaron trece entrevistas en profundidad, en las cuales se revisaron memorias significativas sobre la fase escolar, marcadas por fuertes sentimientos de exclusión, sufrimiento y discriminación. El espacio escolar se presenta como un ambiente complejo, que reproduce el orden hegemónico de la heterosexualidad, al mismo tiempo que tensa el poder instituido como elemento de construcción de una sociedad plural.

Palabras clave: Espacio escolar. Diversidad sexual. Derechos humanos.

ABSTRACT. This research aims to highlight the contradictory meanings within the school environment revealed through the study of the socio-spatial experiences of a group of travesties. This study analyzed thirteen in-depth interviews focused on the travestites' school experiences, which were marked by strong feelings of exclusion, suffering and discrimination. The school space presents itself as a complex environment; it reproduces the hegemonic order of heterosexuality at the same time as it stresses the constituted power as an element in the construction of a plural and diverse society.

Keywords: school environment, sexual diversity, human rights

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma reflexão sobre as experiências de inclusão/exclusão de travestis no espaço escolar, evidenciando que a escola é representada como local de sofrimento, preconceito e violência, bastante diferente dos nobres objetivos de desenvolvimento da cidadania e do acesso universal ao conhecimento.

O termo “travesti”, utilizado neste artigo, significa e nomeia seres humanos que possuem um corpo biologicamente masculino e uma identidade de gênero feminina. A busca pela feminilidade se expressa em práticas de utilização de hormônios, próteses e outras formas de silicone, adereços e vestuários. Tais práticas são formas, particulares e sociais, de estar no mundo e construir uma inteligibilidade sobre si e os outros.

O termo travesti é compreendido de diferentes formas em distintos contextos espaciais. Assim, há um problema linguístico a ser considerado em relação às associações dos termos travesti transgênero e transexual para nomear pessoas que apresentam uma dissonância entre o corpo biológico e a identidade de gênero. A tradução de travesti para o inglês seria *transvestites*; entretanto, o termo em inglês não se adequa aos sujeitos aqui enfocados, uma vez que é utilizado para nomear homens que, eventualmente, se vestem como mulheres. As pessoas aqui enfocadas são mais bem definidas, na língua inglesa, pela palavra *transgender*. Em espanhol, qualquer pessoa que realize intervenções em seu corpo é denominada *transexuales*, independentemente do grau de intervenção a que se submeteram, desde o implante do silicone, até a cirurgia de transgenitalização.

No Brasil, contudo, a palavra transexual remonta a uma pessoa que deseja mudar de sexo, através da cirurgia transgenital. Assim, na medida em que as pessoas aqui analisadas convivem com a genitália masculina sem apresentar aversão a ela ou desejar a mudança de sexo, não há como enquadrá-las nesta definição. Optou-se por adotar a auto-identificação de um grupo de treze pessoas que, ao serem questionadas sobre sua identidade de gênero,

disseram: sou “uma travesti”. Assim, embora se saiba que a língua portuguesa classifica a palavra travesti relativa ao sujeito masculino, será preservada a linguagem utilizada pelo grupo e, portanto, a expressão será feminina.

Há várias polêmicas em torno da tentativa de adoção de terminologias que expressem as pessoas aqui retratadas. Peres (2007), por exemplo, problematiza as definições da língua portuguesa em relação aos termos travesti e travestismo e defende a ideia de que a travesti brasileira não corresponde às definições da língua e, ainda, argumenta para o sentido pejorativo da palavra travestismo, lembrando a alusão à farsa ou imitação. O autor afirma que realização das transformações corporais “[...] lhes permitem se situar dentro de uma condição agradável de bem estar bio-psico-social” (Peres, 2007, p. 04).

A definição adotada pelo autor é também a que sustenta este trabalho. As travestis são seres que desafiam a ordem binária de organização do sexo, gênero e desejo, instituindo complexas relações espaciais. Em geral, as travestis são representadas pela beleza dos corpos exóticos, pela exuberância de seu gestual e *performance* corporal. Contudo, este texto retrata, por meio de suas memórias, as experiências e compreensões do espaço escolar, evidenciando a exclusão e a interdição ao acesso à educação por uma sociedade que prima pelo direito universal à escola. Assim, o argumento central deste artigo é que a escola brasileira é um espaço de vivência da discriminação, preconceito e exclusão de pessoas que não seguem as normas impostas pela heteronormatividade.

O texto está estruturado em duas seções. Primeiramente, serão exploradas as políticas governamentais de combate à discriminação sexual e de promoção de direitos humanos na educação brasileira. Na segunda seção, são analisadas as representações do espaço escolar construídas pelo grupo de travestis a partir de suas experiências.

ESPAÇO ESCOLAR, DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE SEXUAL

A escola está associada às imagens de acolhimento, igualdade, direito universal, democracia, acesso ao conhecimento e outros tantos aspectos fortemente influenciados pelo ideário da modernidade. Entretanto, o conhecimento da realidade não se faz unicamente pela

aquisição de um saber técnico ou a interiorização de conteúdos. O espaço escolar é vivido cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático. Fabregat (2005, p. 230) considera que “[...] la educación, en tanto que acción social y cultural, resulta siempre una acción simbólica. Negar lo simbólico em la acción educativa supondría privarle de un elemento esencial.”

Assim, imaginar que os alunos, ao ultrapassarem os limites dos portões da escola, estariam exercitando apenas a função de alunos, repositórios de conhecimentos transmitidos pelo professor é, portanto, uma ideia absurda. Na escola, os alunos relacionam-se, apaixonam-se, desenvolvem afetos bons e ruins, admiração, repulsa, formam caráter e organizam muitos outros elementos que servem de base para a vida adulta cidadã. O espaço escolar é, portanto, muito mais do que um local onde se “adquire” conhecimento técnico e se é preparado para o trabalho; mais que isso, ele é componente da existência das pessoas durante boa parte de sua vida. Assim, o espaço escolar é complexo, é tanto produtor de significados como é também produzido por eles, assim como a ação educativa é, conforme Fabregat (2005, p. 230), “[...] un proceso intersubjetivo ortogador de sentido.”

Enquanto espaço vivido cotidianamente, há que se considerarem as diferenças das experiências sofridas pelos diferentes grupos sociais. A população infanto-juvenil frequentadora das unidades de educação não é homogênea em termos de classe, ideologia, valores culturais, raça, etnia e sexualidade. Em seu papel, a escola é um espaço no qual se prima pela uniformização e pela universalidade de valores. Fabregat (2005, p. 231) nos lembra que “[...] hay que descubrir cómo la misma acción educativa es una acción simbólica, cómo el símbolo construye la educación, la vida cotidiana”, pois a linguagem educativa que se apreende na escola é fundamental para a compreensão do mundo. Portanto, as concepções em torno da sexualidade e as práticas culturais estruturam determinados padrões que imperam na estruturação do espaço escolar como vivência cotidiana.

A sexualidade, como elemento componente do espaço escolar, tem provocado uma série de questionamentos sobre a capacidade dos(as) educadores(as) em construir estratégias para a superação de atitudes discriminatórias no que diz respeito à diversidade sexual, já que os(as) profissionais da educação são seres que, ao adentrarem na escola, não esquecem seus

valores morais e posições ideológicas e, muitas vezes, eles mesmos são dispositivos da discriminação. Assim, há um grande desafio na formação de pessoas para a prática educativa no Brasil, no combate ao preconceito, no espaço escolar que está também articulado com outros espaços da cidade. Assim,

[...] a homofobia no ambiente escolar produz efeitos sobre todo o alunado. Em outras palavras: na escola (e também fora dela), os processos de constituição de sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam a homofobia e o sexismo, especialmente entre os jovens estudantes masculinos. Para estes, o outro passa a ser, principalmente, as mulheres e os gays (BRASIL, 2007, p. 26).

A constatação de que a escola é também promotora da discriminação e de que os processos educativos são formadores e reprodutores de desigualdades, levaram o Ministério da Educação (MEC) a promover discussões sobre a necessidade urgente de elaboração de caminhos alternativos, sob a perspectiva feminista e não sexista. Tais

reflexões, no entanto, não resultaram na plena incorporação e explicitação dos temas nos documentos de política educacional. Os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, são, ainda hoje, a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas a gênero no campo educacional. (BRASIL, 2007, p. 12)

Pode-se dizer que o trato da sexualidade no campo educacional esteve voltado para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a Aids, assim como a gravidez, deixando de lado o foco da emancipação e do reconhecimento dos direitos sexuais, embora Madureira (2007, p. 18) destaque que a política educacional previa como diretriz “[...] considerar a contraposição dos estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade”.

O silenciamento em torno das discussões dos estereótipos de gênero na escola tem um objetivo fundamental: o de eliminação das pessoas homossexuais do espaço escolar. Para Louro (1997, p.68),

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda “eliminá-los/as, ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los/las. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da “norma”. A ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou dos comportamentos “bons” e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às “gozações” e aos “insultos” dos recreios e jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejáveis ou ridículos.

Os movimentos sociais, contudo, continuaram a luta pela conquista de direitos e o Estado brasileiro lançou, em 2004, o “Programa Brasil Sem Homofobia”, o qual tem sido um importante estímulo ao respeito a todas as diferenças. O foco principal é promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas.

Ainda em 2004 foi lançado o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual apresenta vários eixos de atuação, sendo que um deles atua na “educação inclusiva e não sexista” e, atualmente, há um fortalecimento das demandas da sociedade brasileira na constituição de uma agenda educacional que inclua aspectos de identidade de gênero e os coloque como prioridade nas políticas de inclusão social e da cultura dos direitos humanos.

Em 2007, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que procura se adequar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), lançado em 2005. O documento traz para a arena do espaço escolar os valores da inclusão e pluralidade e, assim, a educação é concebida como um meio de acesso a outros direitos, e o espaço escolar tem como desafio:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (BRASIL, 2007, p.25)

A compreensão da imbricação entre sexualidade e outros setores da vida social, política e econômica, não é fácil de ser desenvolvida, notadamente no espaço escolar, que aparece, como nos diz Fabregat (2005), com sua proposição de educação simbólica, como objeto de estudo e ao mesmo tempo sujeito das construções sobre a sexualidade humana. A escola apresenta um grande potencial de desenvolvimento de ações pedagógicas e práticas de vivência dos direitos humanos, tal qual aponta o referido Plano Nacional:

“[...] nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade. Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar” (BRASIL, 2007, p. 31).

Esta expectativa em torno da escola amplia os desafios de inclusão e cidadania aos membros da comunidade escolar, notadamente o professorado. Embora esteja clara a demanda e o reconhecimento da sexualidade como um elemento da construção da cidadania e de uma democracia pluralista, observa-se uma acentuada defasagem na formação acadêmica das licenciaturas no desenvolvimento de competências e habilidades para o acolhimento e tratamento de temas relativos a gênero e sexualidades. Além disso, a escola exerce, historicamente, a modelagem das pessoas para viverem segundo “normas” sociais. Assim, a escola produz as “pessoas normais” e desejáveis tanto quanto enuncia e exclui os “não-normais” e os indesejáveis, segundo as regras elementares da alteridade. Para Louro (1997, p. 58),

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazendo sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

Também devemos considerar que, conforme Madureira (2007, p. 92),

“[...] a escola é um espaço atravessado pela contradição. Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão. Por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas.” (Madureira, 2007, p. 92)

Nesse sentido, acredita-se que a geografia tem um papel fundamental. É um campo de saber capaz de problematizar o espaço escolar em sua dupla dimensão e trazer para a discussão a pluralidade de relações socioespaciais que o sustentam. Se, numa primeira concepção, a escola é o local da inclusão, da convivência das diferenças, do acesso democrático ao conhecimento, para o grupo de travestis foco desse trabalho, a escola é local de sofrimento, de violência e ataques cotidianos à sua auto-estima, resultando, invariavelmente, em sua exclusão.

GEOGRAFIA E ESPAÇO ESCOLAR: A EXPERIÊNCIA VIVIDA PELAS TRAVESTIS BRASILEIRAS

Como já evidenciado anteriormente, a escola acaba por reproduzir as normas hegemônicas de gênero e contribui para inferiorizar as pessoas que fogem ao padrão heteronormativo de sexualidade. Por fazer parte obrigatória da existência das pessoas, mesmo quando é transformada em um ambiente de sofrimento, a escola não pode ser abandonada.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a escola é considerada um direito da criança e um dever social e familiar. As travestis, ao contrário de usufruírem daquilo que a sociedade brasileira considera um direito, experienciam o espaço escolar como uma violação cotidiana de seu direito ao exercício de sua sexualidade. Foucault (1988) argumenta que os elementos discursivos entram em estratégias diferentes, expondo algumas enunciações e ocultando outras. Louro (1997, p. 67) lembra que a escola é repleta de regulamentos, currículos e normas expressas na linguagem, e [...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos [...] Provavelmente, nada é

mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e a homossexualidade – para a escola.

A vivência do espaço escolar pode ocorrer de modo muito diferente por diferentes grupos de pessoas. O que para alguns é o exercício de um direito, para outros pode ser uma tortura diária compulsória. Duncan (1990) argumenta que a pretensa naturalidade da ordem do mundo e, portanto, da dimensão espacial da sociedade, é resultante de vários embates e lutas entre os grupos sociais, incorporando a dimensão política dos significados relativos às vivências espaciais. Assim, um mesmo objeto pode ser significado de formas distintas, dependendo das experiências humanas vividas. Contudo, algumas experiências são ocultadas, silenciadas e obstruídas pelo discurso hegemônico.

A abordagem das pluralidades é uma proposta da Nova Geografia Cultural, que acabou por potencializar as produções geográficas feministas que emergem a partir de 'fissuras' do pensamento hegemônico, desde a década de 70. Mas é no contexto recente, a partir dos anos 90, que esta corrente 'científico-política' realiza importantes críticas à postura repetitiva da geografia, enquanto disciplina acadêmica, sua instrumentalização na manutenção e reprodução do poder e invisibilidade de vários grupos que compõem o espaço, como negros, homossexuais, mulheres, idosos, crianças e assim por diante.

O fértil desenvolvimento das geografias feministas nos anos 90 também abriu espaço para os estudos *queer*, que acabaram por trilhar, posteriormente, caminhos metodológicos próprios, ultrapassando o limite da mera renovação temática ao incluir gays, lésbicas e travestis em suas abordagens científicas. Os pensadores *queer* advogam o questionamento da heteronormatividade e de sua conseqüente hierarquização. Gênero, para esta corrente científico-política baseada no pensamento de Butler (1990), se constrói por atos repetidos e estilizados pelo sujeito generificado, negando-o como uma categoria fixa e pré-discursiva. Assim, o gênero é compreendido para além da mera representação de papéis a serem desempenhados por corpos de homens e mulheres sob a hegemonia da heteronormatividade – é uma complexidade permanentemente aberta. Assim, gênero é uma representação vivenciada pelas performances dos sujeitos sociais que a experienciam através da vivência espacial cotidiana e concreta.

Seguindo esta tendência, a geógrafa Gillian Rose (1993), em *Feminism & Geography. The limits of Geographical Knowledge*, constrói a perspectiva do 'espaço paradoxal', na qual chama a atenção às configurações de poder que se estabelecem entre o centro e a margem da configuração, assim como a plurilocalização dos(as) sujeitos(as). Para a autora, há uma simultaneidade entre poder e resistência na composição espacial. Assim, é preciso compreender tanto o que é 'visível' quanto o que é 'invisível', já que ambos fazem parte da mesma realidade espacial, simultaneamente contraditória e complementar.

A dimensão espacial compõe o discurso da heteronormatividade e é um de seus importantes elementos de poder, tal qual sustenta Valentine (1993). Namaste (1996), em seu artigo “*Genderbashing: sexuality, gender, and the regulation of public space*”, analisa como as pessoas que realizam a transgressão da norma sexo-gênero são vulneráveis às agressões e aos atos violentos. Entre os grupos de gays, lésbicas e travestis, acredita-se que este último é mais vulnerável à violência e ao preconceito porque a marca da transgressão é nítida, visual e, portanto, afronta o poder heteronormativo, muito menos evidente nos demais grupos.

A escola aparece, por unanimidade, como o espaço de maior sofrimento nos relatos de vida das pessoas¹ que colaboram com o presente trabalho. As travestis constroem memórias do espaço escolar articulando os acontecimentos passados interpretados à luz do presente, permanentemente negociadas intersubjetivamente na construção identitária. Importante lembrar Pollak (1992, p. 5), ao considerar a memória “[...] um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.”

Quando as travestis resgatam as experiências do espaço escolar, alertam para o fato de que ainda não haviam sequer definido sua sexualidade ou tampouco realizado as transformações corporais que apresentavam no momento da entrevista. A expressão “eu ainda era uma gay”, confundindo expressões femininas e masculinas, é bastante comum, assim como a percepção de que o ser travesti é “mais evoluído” do que o ser gay, como se houvesse

¹ Foram entrevistadas treze pessoas que se autodefiniram como travestis, entre 20 e 30 anos de idade, em Ponta Grossa, no ano de 2007, cujos nomes são fictícios para se proteger a identidade das entrevistadas.

uma trajetória a ser percorrida por todas as pessoas que não se encaixam no padrão da norma do gênero masculino.

O fracasso escolar é um dado comum na vida das travestis que colaboraram com a pesquisa. Elas relatam duas fases em que vivenciaram o universo escolar: uma quando ainda eram crianças e adolescentes, na qual evidenciam seus conflitos entre a identificação de gênero e o corpo biológico, e a fase adulta, na qual já haviam se constituído como travestis. Na fase em que resgatam a infância e a adolescência estão presentes a obrigatoriedade da frequência à escola associada com o sofrimento da violência física e psicológica, majoritariamente realizada por grupos de meninos que desempenham uma espécie de ritual de masculinidade, como pode ser evidenciado nos relatos de Paula e Linda:

Na escola era muito difícil porque os piás esperavam na saída pra me pegar e gritavam: vamo pegá o viado, vamo pegá o viado. E eu corria, mas não adiantava. Então, no final do expediente da escola, eu já me preparava e saia correndo feito uma louca como se tivesse feito algo errado. Como uma bandida. Às vezes, minhas irmãs me defendiam. Elas ficavam na minha frente e diziam: no meu irmão ninguém vai bater. Eu, às vezes, nem falava pra elas porque eu ficava com pena delas de terem um irmão viado. Eles sempre me pegavam em bastante, assim em cinco ou seis. Nunca sozinhos. (Paula)

Minha preocupação quando eu estava na escola não era estudar. Minha preocupação era correr dos piás depois, na saída da escola. Minha preocupação era me esconder durante o recreio. Era essa minha preocupação na escola. Eu não sei como é que eu consegui terminar o segundo grau, sinceramente eu não sei. Minhas notas eram péssimas, não sei como me passaram. Eu não conseguia estudar muito bem porque minha preocupação era sempre essa: como é que eu vou fazer pra não apanhar hoje? Eu não me preocupava em tirar dez na prova. Minha preocupação era não ser agredida. Minha cabeça estava sempre pensando, o que é que eu vou fazer? Às vezes matava a última aula no colégio [...]. Uma vez eu apanhei até na frente de uma professora na sala de aula. Uma professora de história. Eu tinha 14 anos por aí. O cara me bateu na sala de aula. Essa foi a única vez que eu chorei na escola. Não chorava nunca na escola. Eu chorava muito em casa depois, sozinha, mas na escola nunca. Não queria que ninguém me visse chorando. Ele me bateu e a professora perguntou: porque você está batendo

no [...] ? Daí ele falou: porque ele é viado. Daí ela virou para o quadro e ficou quieta. Daí eu não agüentei e chorei. Essa vez eu não agüentei segurar. Chorei muito. (Linda)

A escola aparece, pois, como uma instituição que silencia a dor sofrida e legitima as normas e valores hegemônicos da sociedade heteronormativa, assim como a agressão aos seres que não se enquadram na ordem de gênero instituída. Os gestos e ações cotidianas expressam a mensagem de que o espaço educacional não os acolhe e isso se impregna em sua auto-estima, acabando por produzir uma auto-imagem de ser anormal. Por sua vez, os educadores e as educadoras, possuidores da autoridade simbólica capaz de mediar os conflitos que emergem na comunidade escolar, estão pouco preparados para perceber e ressignificar seus próprios valores e normas interiorizadas, os quais, por vezes, são acionados das formas mais drásticas, tal qual relata uma entrevistada:

Eu ia pra escola para estudar e os professores não estavam preparados para lidar comigo. Eu ia pra escola pra estudar, mas não conseguia por causa da violência. Eu nunca contava pra minha mãe. Eu tinha medo dela sofrer. Quando eu contei pra ela que eu ia ser travesti ela chorou muito. não por eu ser travesti, mas porque ela sabia que eu ia sofrer. Na verdade, eu tinha uns 10 anos e disse pra ela que eu não gostava de menina e ela sabia o que me esperava. Então, eu não contava pra ela o que eu sofria na escola porque eu não queria que ela chorasse, sofresse. Eu fazia de conta que estava tudo bem, eu passava de ano não sei como, mas eu passava. Quando eu tava na quarta série teve um professor que ia dar uma aula de educação sexual. Ele apontou o dedo pra mim e disse: você, preste bem atenção no que eu vou te falar. Isso na frente de todos os alunos. Disse assim: tem meninos assim que ficam andando com meninos e quando crescem viram gay. Mas eu nem sabia o que era gay. Sei lá, eu nem podia virar um gay porque talvez eu já fosse gay desde pequeno. Sei lá, eu acho que a escola é importante e eu acho que eu estou na prostituição por causa da escola. Se eu não sofresse tanto na escola eu teria estudado mais, seria mais culta e vou te contar. Meu verdadeiro sonho mesmo era ser auxiliar de enfermagem na África, assim, ajudar as pessoas, eu adoro ajudar os outros. Esse é meu sonho, mexer com saúde, esse é o meu sonho. É isso que eu queria ser na vida. Teve uma vez que uma professora tentou me defender. Mas veja, me xingaram de bichinha! Bichinha! Daí a professora disse: parem, não falem isso! Ele é homem! E olhou pra mim e disse: Né que você é homem? Vamos, diga pra eles que você é

homem! Eu ficava mal porque eu não queria dizer que era homem. Porque eu nem me sentia homem. Daí eu dizia: É, sou homem! Então veja como as professoras tratam disso... (Linda)

O espaço intra-escolar é vivenciado de diferentes formas e, além da sala de aula, existem outras experiências vividas que são marcantes para as travestis: as aulas de educação física, o recreio no pátio e os momentos de idas ao banheiro. O espaço escolar aparece na vida das travestis como um local de treino para a vida em sociedade. Ao contrário do que a sociedade idealiza, a escola reproduz e reforça os padrões de exclusão que estão postos e naturalizados. Ela reforça as diferenças de renda, cor e gênero e educa para a reprodução dos padrões hegemônicos. Louro (1997) acredita que a constituição da identidade de gênero é realizada através de discursos implícitos como currículos, livros, linguagem. Contudo, ela aponta que na área da Educação Física o processo é explícito e diz:

“[...] ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações” (Louro, 1997, p. 72-73)

A disciplina está bastante ligada à biologia, a questões como saúde e higiene corporal. Toda essa base permite que seja natural a separação dos meninos e das meninas no momento de os alunos realizarem os exercícios físicos. Afinal, a diferença das habilidades físicas entre homens e mulheres é um assunto polêmico e poucas pessoas criam resistência sobre a idéia de que as mulheres são mais frágeis do que os homens, por exemplo. Enfim, enquanto alguns se debatem com as tais comprovações das diferenças entre pessoas do sexo masculino e o feminino, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que as atitudes de separação rígida, conforme os critérios daquilo que é próprio da habilidade física de meninos e meninas, gera um efeito social e cultural que deve ser observado no planejamento da disciplina.

As aulas de educação física, na experiência das travestis, aparecem como momentos de dificuldades. Nesta disciplina, em que são testadas as habilidades dos corpos, a divisão clássica das modalidades esportivas é realizada por meio da polarização entre meninas e meninos. Esse momento, em que há uma imposição de linhas demarcatórias pelo professor, é relatado com grande angústia e aflição pelas travestis, como segue:

Na educação física dava muita briga porque eu gostava de vôlei e eles queriam que eu jogasse futebol, e eu odiava futebol. E vôlei não dava porque o vôlei era para as meninas. Depois mudou, começou a ser mais misto, mas no começo não era assim. E eu odiava futebol, tinha que colocar shortinho curto, e eu tinha perninha roliça de mulher. Daí, gritavam alto: olha a gostosa, chuta a bola pro gol! Foi, a bicha foi pro gol! Eles ficavam narrando em voz alta só pra provocar e eu odiava aquilo. Nunca atendiam meu pedido de não querer jogar. Só na oitava série, tinha um professor que atendia tudo que eu pedia, mas era uma maricona safada que depois me cantava na hora da saída. Essa é que é a verdade! Ele tinha uns 40 e eu uns 14. (Dayana)

As atividades em que os alunos não estão sob a influência direta da mediação dos professores aparecem como momentos de intensa solidão e sentimentos de medo e rejeição:

Se eu pudesse, eu não teria estudado, porque de toda a minha vida o lugar que mais me fizeram sofrer foi na escola. Porque eu não conseguia passar por homem. Eu queria, eu tentava, mas não conseguia e isso era pior. Eu tenho fotos de mim tentando ser homem, mas eu era muito feminina, mais feminina do que agora, que fiz plástica. Minha mãe ainda me colocou numa escola que era assim, tipo a casa do menor, que era só pra menino porque ela queria que eu fosse homem. Lá foi muito pior porque eles me surravam muito. Durante o recreio eu vivia escondida. Eu me escondia num lugar que era tipo um vestiário que os professores guardavam as bolas, as coisas de educação física. Eu ficava lá durante o recreio todo. (Linda)

No espaço escolar, os conflitos de maior intensidade relatados pelas travestis ocorrem nos banheiros. A rígida organização física de separação entre o masculino e o feminino marca a experiência destas pessoas tensionadas pela reprodução da heteronormatividade e pela resistência à ordem instituída. O papel que o banheiro desempenha na estrutura escolar é muito mais do que um espaço de realização de necessidades fisiológicas presentes para ambos os corpos categorizados como femininos ou masculinos. O banheiro é parte fundamental da reprodução dos corpos generificados. Gomes (1996) chama a atenção para as relações sociais e as normas que se produzem através dos significados culturais atribuídos aos banheiros e seus usos, utilizando-se como referencial de análise o Palácio de Versalhes:

“[...] uma esfera de intimidade, que deveria ser resguardada do contato com outras pessoas. Ao mesmo tempo, para que essa intimidade pudesse ser concebida e vivida, havia a necessidade de um novo desenho do espaço, que agora consagraria inéditas áreas e nova compartimentação, as quais exprimiriam esse novo valor e essa nova prática social. As ações que transcorrem nos banheiros aí se incluem.” (GOMES, 1996, p. 45)

Os banheiros aparecem como espaços privilegiados para marcar, de forma definitiva, as fronteiras entre o feminino e o masculino e o exercício dos papéis atribuídos socialmente aos corpos sexuados. Os banheiros aparecem, nas falas das travestis, com detalhes marcantes de sua estrutura concreta e os sentidos e ações por elas desencadeadas. Os constrangimentos expressos pela organização dos mictórios abertos, a falta de equipamentos e de áreas privadas são componentes de suas narrativas. Elas evidenciam suas limitações em incorporar a ordem espacial imposta no banheiro escolar, que vai desde um mal-estar, até a exclusão e a violência.

Os conflitos de Bia, no uso de banheiros escolares, se estabelecem na adolescência, quando as diferenças dos corpos começam a se evidenciar:

Eu não sabia muito bem porque me sentia constrangida. Depois eu entendi. Eu não podia ir no banheiro feminino, eu ia sempre no masculino, mas eu não me sentia bem porque era todo aberto. (Bia)

O relato de sofrimentos físicos causados pela limitação ao uso dos banheiros é recorrente nas falas das travestis:

Eu nunca fui no banheiro da escola. Eu não fazia xixi a aula inteira, ficava me segurando. Eu nem sei como era o banheiro dessa escola porque eu tinha medo, porque eu sabia: ou eu vou apanhar, ou os meninos vão querer me fazer alguma coisa. Eles me assediavam. Era essa a relação com os meninos: ou eles me batiam ou me cantavam. Ou queriam se aproveitar, ou me bater. (Linda)

O que aparece em jogo nos banheiros são trocas simbólicas de exercícios de identidade de gênero, fortemente desempenhadas entre os grupos. As pessoas que não se encaixam nos pólos separados e opostos da masculinidade ou feminilidade são excluídas do

ritual ou incorporadas de forma subordinada, inferiorizada. No relato que se segue, Dayana descreve sua experiência de conflitos:

Na escola, o banheiro era complicado porque eu tinha que ir ao banheiro dos meninos e lá não tinha assim muita reserva, e eu sempre ia assim naquela parte do reservado. Daí, me chamavam de cagão porque pensavam assim: esse só caga né, porque eu não queria fazer xixi na frente deles. E também no banheiro masculino não tinha espelho e eu ficava louca porque não tinha espelho no banheiro masculino. Era uma tortura porque eu passava e os meninos ficavam todos olhando. Eu levei duas advertências por usar o banheiro feminino. Quando não tinha ninguém lá dentro, eu entrava lá fazia as necessidades, me sentia bem mais à vontade lá dentro, me olhava no espelho, passava um *gloss*, dava um *close*. Depois das advertências eu me obrigava a ir no banheiro masculino. Eu vivia me soqueando com os piás dentro do banheiro, porque eu passava e eles passavam a mão na gente, tipo assim, beliscavam, diziam: ô gostosa, viadinho gostoso, venha aqui, vamos ali no cantinho e tal. Isso não foi nem uma, nem duas, nem três, foram muitas vezes. Daí me atracava e saia rolando e já vinha o inspetor, e lá ia a bicha pra diretoria. Eu vivia mais na diretoria. Eles me viam como marginal que gostava de brigar e agredir o povo. Achavam que eu estava na escola para fazer o fervero no banheiro. (Dayana)

As performances construtivas da masculinidade heterossexual são reconhecidas pela travesti que se exclui do ritual a partir de dois constrangimentos. O primeiro diz respeito à sua identificação com gênero feminino que a impede de compartilhar com outros meninos os atos de sociabilidade, como a exposição coletiva das genitálias. O segundo constrangimento está relacionado ao medo da atração ao corpo do outro, já que isso rompe com os códigos presentes no ritual performático da masculinidade. As áreas abertas dos mictórios permitem tanto a socialização de práticas culturais como possibilita a vigilância da norma heterossexual. Por outro lado, estas mesmas áreas abertas incitam aos experimentos sexuais que têm a permissão de ocorrer nas áreas mais privadas das cabines.

A posição indefesa dessas pessoas, assumida no período da infância e da adolescência, se modifica quando elas assumem, na fase adulta, a sua identidade travesti. O espaço escolar, agora, é vivenciado a partir de outras estratégias de exclusão menos nítidas, mas igualmente

eficazes, conforme pode ser observado no relato de Bia, quando descreve uma conversa tida com a diretora de sua escola.

Ela chegou pra mim e disse: Olha, não é que você não seja bemvindo, mas você não tem uma orientação normal para viver no meio dos alunos. Eu, como travesti, não podia ficar no meio dos alunos. Eu já me vestia de mulher. Já era uma mulher. Eu sempre me achei feminina e, como eu era uma mulher, eu não podia ficar ali. Ela me dizia: veja na chamada, você é chamada com nome de homem, mas você está vestido de mulher. Eu vou chamar você de [...]. Não posso chamar de outro nome. Ela continuou dizendo: você deve se retirar porque você vai ser muito maltratada aqui. Você vai ser o alvo de todo mundo. (Bia)

As dificuldades das travestis nas instituições educacionais adultas se evidenciam na pesquisa empreendida por Andrade e Silva (2005). Investigando as representações sociais dos professores sobre os grupos excluídos do acesso à educação, estes pesquisadores constataram que as travestis são excluídas até mesmo das representações de exclusão. Apontam que, além de não serem lembradas pelos educadores, as travestis não constituem como grupo de interesse no desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte de nenhum dos educadores entrevistados. Somados a esses fatores, estes profissionais da educação apresentam como justificativa de sua negativa ao trabalho com o grupo, posicionamentos ideológicos em que associam as travestis às condutas morais “não condizentes com sua forma de conceber a realidade”

.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate das experiências das travestis no espaço escolar evidencia que a escola tende a reproduzir o preconceito e a discriminação presentes na sociedade brasileira em relação às sexualidades consideradas fora das normas hegemônicas. Elas revelam outra versão do significado construído sobre o espaço escolar, tradicionalmente considerado um local protegido, onde são cultivadas as regras do respeito, da cidadania, da igualdade e do acesso universal ao conhecimento. A escola não é um espaço neutro, destituído dos valores sociais reinantes; pode-se afirmar que, através de seu papel disciplinar, a escola marca com mais evidência as desigualdades de gênero, raça e sexualidade. O sofrimento, a violência e os

resultados colhidos pelas travestis em sua vida escolar evidenciam a urgência de políticas educacionais que tratem da sexualidade a partir do respeito à diversidade sexual. As travestis, tal como muitas outras pessoas com sexualidades consideradas desviantes, são culpabilizadas pela sua própria exclusão do direito à escola e, assim, o espaço se institui como um dos elementos mais eficazes da construção das táticas polimorfas de poder, para utilizar os termos de Foucault (1984), a fim de garantir a manutenção das normas compulsórias de gênero.

Acredita-se que os esforços políticos realizados pelo governo brasileiro, em conjunto com a sociedade civil, através da implementação de importantes projetos, apenas tangenciam transformações no cotidiano escolar. Há resistências a serem vencidas, desde a incorporação dos temas transversais (raça, etnia, gênero e sexualidade) nas disciplinas convencionais, na atualização da linguagem visual e escrita dos livros didáticos, até a formação de professores capazes de lidar com conflitos em torno da deflagração de atos discriminatórios contra pessoas que fogem da ordem heterossexual. Tal qual afirma Fabregat (2005), não se pode esquecer que a educação é um ato simbólico, e educar para a paz significa construir relações sociais que re-signifiquem o espaço escolar e reforcem o elemento político do papel da escola na produção cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ANDRADE, A. J. de A.; SILVA, T. T. da. (2005): *Representações de exclusão na educação: onde estão os homossexuais?* Monografia (Especialização em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. (2007): *Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos.

BRASIL. (1998): *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental- Temas Transversais*. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL, CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. (2005): *Programa Brasil Sem Homofobia. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. (2004): Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.

BRASIL. (1990): *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*.

BRASIL. (2007): *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: MEC/SECAD.

BUTLER, J. (1990): *Gender Trouble: Feminism and subversion of identity*. London: Routledge.

DUNCAN, J. S. (1990): *The city as text: the politics of landscape interpretation in the Kandyan Kingdom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

FABREGAT, C. Herrero (2005): *La formación del profesorado em ciencias sociales*. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.

FOUCAULT, M. (1984): *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FOUCAULT, M. (1988): *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

GOMES, Paulo C. da Costa. (1996): *Versalhes não tem banheiros! As vocações da Geografia Cultural*. *Espaço e Cultura*, Rio de Janeiro, n. 3, dez.

LOURO, G. L. (1997): *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

MADUREIRA, A. F. do A. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. p. 429. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília.

NAMASTE, Ki. (1996): “Genderbashing: sexuality, gender, and regulation of public space”. En *Environment and Planning D: Society and Space*, London, v. 14.

PERES, W. S. (2007): *Travestilidades: apontamentos para uma estilística da existência*. SEMINÁRIO HOMOFOBIA, IDENTIDADE E CIDADANIA GLBTT. *Anais...*, NIGS – Núcleo de Identidades Gênero e Subjetividades. Florianópolis, p. 1-16.

POLLAK, M. (1992): “Memória e identidade social”. En *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, 10.

ROSE, G. (1993): *Feminism & Geography. The limits of Geographical Knowledge*. Cambridge: Polity Press.

VALENTINE, G. (1993): “(Hetero)sexing space: lesbian perceptions and experiences of everyday spaces”. En *Environment and Planning D: Society and Space*. London, v.11, p.395-413.

**HISTORIA DE VIDA Y MEMORIA DE LOS MAESTROS DEL MOVIMIENTO SIN
TIERRA DE BRASIL: recuerdos de la niñez, escuela y proceso de formación**

Noeli Valentina Weschenfelder

Profesora del programa de Maestría en Educación en las Ciencias.
Unijui
E-mail: noeli@unijui.edu.br

Fecha de recepción: 26 /04/ 2009

Fecha de aceptación: 1/07/ 2009

RESUMEN: Este artículo pretende traer algunos elementos para reflexión en el campo de la educación popular, tomando como punto de partida el trabajo con la memoria en un espacio de formación docente. Se quiere compartir la experiencia vivida, cuando son tan problemáticas concepciones como identidad y experiencia, a partir de las narrativas personales, cosechadas durante el mes de julio de 2007, junto a los 46 estudiantes de los movimientos sociales del campo que frecuentaban en tiempo integral el Curso de Pedagogía para Educadores y Educadoras del Campo en el Estado de Paraná. En espacios de aula y momentos libres, se escucharon y registraron voces individuales y colectivas de hombres y mujeres que asumían su proyecto de formación académica, paralelo al proceso de lucha en favor de la Reforma Agraria. La escuela y la universidad están siendo consideradas instituciones socioculturales, potentes espacios para la escucha de voces ausentes en los currículos, de modo especial en los cursos de formación de profesores, una rica posibilidad para dialogar y reflejar sobre lo que nos enseñó Paulo Freire. La experiencia de formación y escolarización construida y vivenciada por el Movimiento de los Agricultores Sin Tierra/MST es el marco referencial para políticas de Educación del Campo. En ese sentido, se comprende la educación como un derecho de todos los campesinos, tanto adultos, cuanto niños y jóvenes. La escucha y el registro de esas voces en los procesos formativos y de escolarización posibilita recordar y compartir experiencias, potenciando prácticas en el campo pedagógico, ético y político.

Palabras clave: Movimiento Sin Tierra – memoria – formación de profesores – identidades – voces.

THE LIFE AND RECOLLECTIONS OF THE SCHOOLTEACHERS OF THE LANDLESS RURAL WORKERS' MOVEMENT: Memories of childhood, school and training.

ABSTRACT. This work aims at introducing some elements for reflection in the field of popular education, having as a starting point the work with memories in a space for teachers'

education. One life experience is shared with the collective, when some conceptions such as identity and experience are problematized, from personal narratives collected in July 2007 with 46 students from countryside social movements who attended full-time the Pedagogy Course for Countryside Teachers in the State of Paraná – Brazil. In classrooms and during free-time moments, the individual and collective voices of men and women who took on their project of academic education, concurrently to the process of fighting on behalf of the agrarian reform were listened to and registered. The school and the university are being considered social and cultural institutions, powerful spaces to listen to voices which are absent in the curriculums, particularly in the courses for teachers' education, a rich possibility to discuss and reflect about what Paulo Freire has taught. The experience of schooling and education constructed and lived by the Landless Workers Movement (MST) is a landmark for policies in education in the countryside. Thus, there is the understanding of education as a right of every peasant, no matter if they are adults, young or children. The act of listening to and registering the voices in the education and schooling process makes possible to remember and share experiences, enhancing practices in the pedagogical, ethical and political fields.

Keywords: Landless Workers Movement – memories – teachers' education – identity - voices

Este artículo tiene origen en una ponencia realizada por mí en el *Seminario Sociedad, Cultura y Educación en América Latina: Brasil*, en la Universidad Autónoma de Madrid como parte de las actividades del Convenio con la Universidade Regional do Noroeste do Estado do Río Grande do Sul (UNIJUI). Se trata del Coloquio Historia de Vida y Memoria de los Maestros del Movimiento Sin Tierra de Brasil, realizada el 04 de marzo de 2008. Elegí llevar a aquel evento una actividad de enseñanza y pesquisa realizada junto al curso de Pedagogía para educadores y educadoras del campo en la provincia de Paraná, registrada a través de un documental a partir del habla de los sujetos de nuestra acción.

En el mes de julio de 2007, conviví, en turno integral, durante una semana con los 46 estudiantes, periodo en el que se desarrolló la primera etapa de la asignatura Infancia y Educación Infantil del Curso de Pedagogía para educadores del campo en la provincia de Paraná. Además de los espacios compartidos en sala de clase, otros momentos permitieron coleccionar informaciones que posibilitaron escuchar las voces contando las historias de vida, de lucha y trabajo de hombres y mujeres que asumieron su proyecto de formación académica, emparejado al proceso de lucha a favor de la Reforma Agraria.

Hace ya algún rato que vengo *pre/ocupándome*, con la infancia y la docencia, como elementos fundamentales del proceso educativo, considero imposible discutir la formación de

maestros sin tener como referencia a los dos: al niño y al maestro, ambos sujetos social, cultural e históricamente ubicados en su tiempo. Estoy de acuerdo con el investigador portugués Ricardo Viera, cuando defiende una formación de profesores que los capacite para actuar interculturalmente, en este sentido, el estudio de narrativas educativas tanto de alumnos, como de maestros posibilita mostrar como los sujetos interiorizan los varios elementos culturales de los que se apropian, o producen, creando identificaciones en sus grupos de pertenencia.

Hace ya algunos años que las cuestiones sobre el mundo rural me son muy valiosas, y pasaron a instigarme, volví mi atención para los niños del Movimiento Sin Tierra (MST), por la marcada presencia de ese movimiento en la sociedad y por la convivencia con los educadores¹, que, de una o de otra manera, establecían relaciones con la universidad donde trabajo, la UNIJUI. En ese sentido, fueron fructíferas los aportes de los Estudios Culturales con referenciales que permitieron abrir nuevas posibilidades de análisis, enhilando/problematizando cuestiones como identidades, discurso y cultura. Ejercité tales posibilidades teóricas y metodológicas a partir de un estudio sobre expresiones culturales del MST². Fueron analizadas producciones culturales del Movimiento³, examinando algunos artefactos culturales⁴ utilizados en prácticas cotidianas en las que participaban niños.

Constaté en aquel estudio que la niñez *Sem Terrinha*, como son nombradas en prosa, verso, imágenes y melodías, se constituye en una versión de la niñez en el interior de un movimiento social, con prácticas culturales diferentes. Una identidad se instituye en el interior de una red de muchos discursos, compuesta por la trama narrativa de ese movimiento social. Así fue posible examinar el carácter construido de la identidad del sujeto infantil, como un sujeto genérico, sexuado y con pertenencia étnica y, especialmente, sobre todo como un sujeto de clase social en el discurso del MST. La identidad *Sem Terrinha*, no existe, a priori; sino

¹ El Departamento de Pedagogía de la UNIJUI, en colaboración con el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, ofreció, desde 1998 hasta 2002, en carácter de emergencia. El curso *Pedagogia da Terra*, destinado a la formación de profesores de Enseñanza primaria, con oferta de 50 plazas para personas vinculadas al Movimiento y oriundas de 14 provincias brasileñas. En ese curso referido tuve la oportunidad de ministrar cuatro asignaturas.

² La pesquisa *As produções culturais no Movimento Sem Terra: significações e identidade*. UNIJUI, 1998/2000 contó con el apoyo de la Fundação de Amparo á Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPEGRS).

³ WESCHENFELDER, Noeli V. A pedagogia cultural do Movimento Sem Terra com relação á infancia, 23ª Reunión anual de la ANPED. Ed. Não é privilegio (Centenario de Anísio Teixeira). Rio de Janeiro, 2000. CD

⁴ Con base em los Estúdios Culturales, mas especificamente em Sturt hall, las canciones, agendas, periódicos, CDs, fueron considerados artefactos culturales, por ser constitutivos em torno de si de um conjunto de significados.

que es producido por todas las estrategias discursivas utilizadas al decorrer de la ardua lucha a favor de la Reforma Agraria. Una identidad infantil se construye vagarosamente y vehiculada por innúmeros discursos presentes en los textos culturales producidos por el MST, con las marcas del tiempo y del lugar en que fueron producidos.

Siguiendo tal perspectiva teórica, profundicé, en mi tesis⁵, estudios sobre la educación de los campesinos: una historia de poder, de conocimientos y de subjetivación. La tarea investigativa central fue mostrar cómo el campo de la educación rural fue objeto de minucioso esfuerzo de direccionamiento para tanto, realicé el análisis de algunos textos pedagógicos direccionados a los docentes rurales, entre las décadas de 1950 y 1970, publicados en la Revista de la Enseñanza de Rio Grande del Sur (RE)⁶, específicamente en su Sección Educación Rural⁷ y un manual didáctico pedagógico denominado Escuela Primaria Rural⁸. Tales textos se destinaban a orientar, actualizar e informar al magisterio gaucho.

Al analizar la Revista y el manual didáctico como artefacto pedagógico, ampliamente utilizado para la formación de maestros, fue problematizado el modo como los sujetos escolares (maestros y alumnos) fueron posicionados como alguien que debería transformarse según los intereses de las políticas educacionales y económicas de la época. El análisis consideró las reflexiones pedagógicas, metodológicas y las propuestas para la escuela primaria rural, pero especialmente las estrategias utilizadas para enseñar a enseñar y fijar nuevas conductas docentes y escolares, consideradas necesarias a los “nuevos tiempos vividos”. Resalto que el material analizado compone aquello que Popkewitz (2001) clasifica como un “amalgama de las prácticas discursivas” (p. 110) para reglar, orientar la docencia. Un texto cultural funcionó como vehiculo que, al problematizar ciertas cuestiones como “el atraso del pueblo campesino pobre”, descalificando la población que vivía en el campo, también produjo nuevas formas de ser, de hacer, de aprender, de enseñar, de plantar y de consumir, o sea inventó verdades sobre una manera de ser campesino y, especialmente, sobre

⁵ Una historia de gobernación y de verdades: Educación rural en el Rio Grande del Sur (1950/1970) fue defendida en diciembre de 2003 junto al Programa de Posgrado en Educación en la Universidad Federal de Rio Grande del Sul- UFRGS.

⁶ La RE fue considerada un importante artefacto cultural utilizado para la formación pedagógica, debido a su circulación nacional. El periódico lanzado en 1939, paro de circular en 1943, en razón de la II Guerra Mundial. En 1951 retoman su publicación con novedades para el magisterio; pues el país vivía tiempo de paz y, de abertura democrática, también en el campo educacional.

⁷ La RE mantuvo, hasta inicio de los años 70, varias secciones destinados a los diferentes niveles de enseñanza: Primario, parvulario, magisterio y educación de adultos y adolescentes.

⁸ Se trata del manual didáctico pedagógico Escuela Primaria Rural, de Ruth Ivoty da Silva.

la forma de ser maestro/alumno/rural, en ese periodo que fue de franca expansión de la modernización del campo, dígame de pasaje, el periodo de la llamada “Revolución verde”.

En este artículo, pretendo tratar la problemática sobre cuestiones como identidad, experiencia, memoria y formación docente, a partir de las narrativas personales de educadores y educadoras rememorando algunas experiencias de los tiempos de infancia y de la escuela, trayectoria y formación. Al escuchar las voces aún no organizadas, en las instituciones educativas provocamos el dialogo que nos enseñó Paulo Freire.

ESPACIO Y POLÍTICAS DE FORMACIÓN EN EL MOVIMIENTO SIN TIERRA (MST)

Esta sección objetiva traer algunos elementos de la trayectoria de la lucha política del Movimiento sin Tierra que, de cierta forma, impone a la sociedad brasileña en proceso de globalización, no sólo el debate sobre la reforma agraria, como una forma muy peculiar de resistencia antes el proyecto político brasileño, sino también relocaliza en la agenda de las políticas públicas la preocupación por la educación básica de las poblaciones pobres que viven en el campo.

El MST surge en medio a la creciente urbanización vivida en las últimas décadas, con intensos procesos de exclusión social. Son campesinos buscando formas no muy convencionales de enfrentamiento, a través de campamentos, marchas urbanas, ocupaciones de organismos públicos, y provocando novedades al mostrar una visión diferente sobre la vida política y social del país y, en especial para el problema de la tierra.

Hay cierta trasgresión de la ley hecha de forma pacífica por el MST en actos concretos y simbólicos. Se trata de un movimiento social de familias que no tienen tierra y en algún momento de sus vidas, ya vivieron y trabajaron en el campo, llevan consigo solamente algunos perteneces y por donde van, sus hijos los acompañan. Un Movimiento en movimiento se constituye, construyendo un modo de lucha y organización peculiar en que diversas y diferentes experiencias ayudaron a producir su fuerza política y social, su modo de vida, su mística, su sistema simbólico.

Rogério Sottili, en su trabajo de pesquisa *MST, La nación más allá del cercado* (1999), afirma que “es en el campo donde se empieza el conflicto generador de la violencia y

son sus ocupaciones que marcan la transgresión de la ley, la resistencia de excluidos y la construcción de lo nuevo” (p.20). Según el investigador, es en la ciudad, que el MST “lleva la denuncia, disputa la opinión pública y construye solidaridad” (p.20). La construcción de símbolos es llevada a la ciudad y constituye las marcas del Movimiento, una simbología política ampliamente divulgada en sus manifestaciones, sus banderas, sombreros de paja, o kepis, algunas herramientas de trabajo, y la forma de andar en fila en las marchas, cantando y irguiendo el puño.

Lo que el MST muestra⁹ a la sociedad es que su trayectoria esta directamente vinculada a la historia del latifundio que marca el Brasil desde su colonización por los portugueses en 1500. La cuestión agraria esta lejos de ser resuelta, aún predomina una visión urbano céntrica, de carácter urbano industrial. A lo largo de la historia brasileña muchas fueron las formas de resistencia de los pueblos excluidos del derecho a la tierra, como los Quilombos, Canudos, las Ligas Campesinas, las luchas de Trombas y Formoso, la Guerilha de Araguaia, entre otras muchas. En 1975, empezaron a organizarse las primeras ocupaciones de tierra, bajo el ala progresista de la Iglesia Católica, que resistía a la dictadura, en tal contexto nace la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT).

En la década de 1980, la lucha era por el fin de la dictadura y movilizaba a los obreros en las ciudades y a los pobres del campo, que hacia 1984, reafirman la necesidad de la ocupación de tierras improductivas como forma de presión sobre el Estado y los latifundios. El Movimiento se expande a nivel nacional desde la década de 1990 fortaleciendo en su agenda política la lucha también por otros derechos como educación, hoy están organizados en 23 provincias brasileñas.

Al acumular experiencia con escuelas de campamentos y asentamientos, debidamente reconocidos por importantes instituciones como la UNICEF, el MST construyó las posibilidades para liderar a nivel nacional un intenso debate que a tal punto importante que actualmente es considerado un movimiento de Educación del Campo en Brasil. En Brasilia en el año de 1997, fue realizado el 1° Encuentro Nacional de Educadores y Educadoras de la

⁹ Las forma de comunicación y divulgación de las acciones e ideas del MST son constante y continuamente creadas, son las revistas, periódicos y sites en la Internet. El *Jornal Sem Terra*, por ejemplo existe como folletín, desde 1987. Su objetivo era la divulgación de la lucha campesina en busca del apoyo nacional, en su origen, tenía un rol formativo en el interior del propio MST. Su bosquejo, pauta, portadas, imágenes, materias eran decididos, por agricultores acampados en Encrusilhada Natalito (RS), local donde ocurrió el primer gran campamento nacional (Sottili, 1999 – Schmidt, 1992).

Reforma Agraria / 1° ENERA, con intensa participación popular, tal movimiento por el derecho a la educación es consolidada con la 1° Conferencia Nacional por una Educación Básica del campo, precedida de seminarios provinciales con intensas discusiones y estudios valorando las experiencias locales de escolarización. La 1ª Conferencia fue una referencia para la articulación del Movimiento Nacional por una educación básica en el Campo y, tuvo los aportes de: la Universidad de Brasilia /UNB, la Confederación de los Obispos de Brasil/CNBB y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura/UNESCO.

No podemos olvidar que en el final de la década de 90, en el escenario mundial se vivía la implantación del modelo neoliberal con fuertes impactos económicos y sociales, ensanchando la contradicción y el distanciamiento entre las clases sociales, las poblaciones pobres del campo atingidas por la modernización conservadora de la agricultura. “Las ofensivas de este modelo, se expresan especialmente a través de la represión estatal, por la acción de las milicias armadas, con inversión en propaganda ideológicas en los medios de comunicación en contra acciones de los movimientos campesinos” (Rabelo et al. 2008, 9). Los propios estudiantes en sus documentos de sistematización del curso realizado escriben que, es para enfrentar las investidas de ese modelo, de modo especial el agro negocio, que los movimientos sociales discuten y proponen un proyecto para el campo considerándolo como un territorio que produce relaciones culturales sociales y políticas (ídem).

En ese sentido, una de las preocupaciones del MST, es con la formación interna de sus integrantes visando la calificación de sus acciones. En sus innumerables publicaciones, debates y movilizaciones demostraron claridad respecto a los derechos y a la necesidad de respaldar su lucha también en la producción de conocimientos, tomando como base la práctica social de los sujetos abarcados, es en ese contexto que reivindican el derecho a la educación escolarizada en todos los niveles de enseñanza, incluso la educación superior.

La primera experiencia de un curso de graduación con académicos de un único movimiento social campesino, fue realizado con el auspicio del INCRA y la UNIJUI, con una propuesta curricular construida en el debate intenso entre liderazgos nacionales y la universidad. Ya en 1997, la UNIJUI ofrece un examen de selectividad especial para integrantes del MST de 15 provincias brasileñas, empezaba, el primer curso de Pedagogía de la Tierra del Brasil, cuyo objetivo de formar maestros, ya militantes del sector de la

educación, para actuar en las escuelas de los asentamientos y campamentos y en la educación no formal de los trabajadores y trabajadoras Sin Tierra. A partir de ese curso, muchos otros fueron ofrecidos con el convenio con otras universidades de otros lugares de Brasil, pues aumentan las demandas de las escuelas en las áreas de asentamientos, campamentos, frentes de Educación de Jóvenes y Adultos y de Educación Infantil.

En la provincia de Paraná, los movimientos sociales campesinos comprendiendo la importancia de la escolarización para sus integrantes y para el avance del concepto de la educación del campo, buscan un trabajo conjunto con universidades públicas y con el Ministerio de la Reforma Agraria. Solamente en provincia de Paraná, ante la demanda de 500 profesores y profesoras, que se encuentran envueltos en procesos de formación, era posible ofrecer sólo 50 plazas, definiéndose como criterio para ocuparla el estar vinculado orgánicamente a la lucha social de los movimientos sociales del campo, asumiendo esa relación ante la Universidad. El documento de sistematización confeccionado por los académicos subraya que “cada sujeto tiene una identidad colectiva marcada por sus objetivos y principios. Cada movimiento¹⁰ tiene especificidades diferentes, haciendo de ello un proceso de aprendizaje durante el decorrer del curso. Tenemos en común, la búsqueda incesante de la transformación de la sociedad, lo que nos da una certeza de que es preciso socializar nuestra acumulación, compartir los conocimientos que la humanidad ya produjo a lo largo de la historia” (Rabelo et al. 2008, 10).

TRABAJANDO CON LA MEMORIA

Marcas y momentos de vida de las personas son registrados de diferentes modos, por producciones de diversas áreas del conocimiento. Tiempos escolares aparecen en la literatura, recuerdos de las infancias y de la adolescencia son temas que están presentes en varias obras¹¹, en los descubrimientos del mundo, de la escuela, de la casa y del imaginario y son descritas con detalles. Al recordar la trayectoria de vida, rememoramos nuestras historias,

¹⁰ El grupo está compuesto por sujetos de varios movimientos sociales del campo tales con: Movimento dos Atingidos por Barragens – MABs – CRABUI; La Comisión Pastoral de la Tierra –CPT y el Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra - MST

¹¹ En *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros; en *la Infancia* de Graciliano Ramos; en *O Ateneu*, de Raul Pompeia; en *Lingua Absolvida*, de Elias Canetti, etc.

muchas de ellas hablando de un punto desubicado del niño corroborando los discursos y practicas instituidas por la escuela.

Varios lenguajes fueron utilizados como elemento encadenador de imágenes, recuerdos y reflexiones, que favorecieron el reencuentro con las diferentes infancias y las diversas condiciones del niño brasileño. En tales momentos, una de las preocupaciones fueron permitir que reflexionasen sobre el imaginario de los educadores y educadoras con relación a los sujetos infantiles que cada uno también ya ha sido, rememorando la experiencia como alumno/a en su relación con los maestros/as, ¿Cuales los significados construidos sobre la docencia? ¿Cómo se transformaron en educadores/as? Y ¿cuáles los espacios de formación en sus vidas? , priorizamos el debate en pequeños grupos partiendo de narrativas personales, pues el lenguaje puede ser un elemento socializador de la memoria (Bosi, 1994).

Al visitar nuevamente el pasado, a través de la memoria, fue posible realizar un ejercicio de desconstrucción de imágenes instituidas socialmente en relación a la docencia, como también fue posible construir otras posibilidades de realizarla en el presente. Autores como Halbwachs, (1990) y Bosi (1994), nos ayudan a comprender el proceso por el cual los sujetos se construyen miembros de un grupo social específico. El énfasis esta en el carácter social de la memoria y su importancia para constitución tanto de los individuos, cuanto de la colectividad en la cual viven. Halbwachs acentúa que el acto de rememorar esta enraizado en el movimiento interpersonal de las instituciones sociales como la familia, la clase social, la escuela y también la profesión.

Inicialmente, fueron activadas recuerdos de la niñez y de la escuela a través de una actividad que privilegió la memoria individual a partir de cuestiones como: ¿Qué niño fui y que infancia viví? ¿Cómo la escuela me transformó en alumno? Los relatos y el debate en los pequeños grupos fue intenso y emocionado. Al socializar las narrativas individuales se buscó claridad para entender que los procesos de memorización y rememorización son construidos socialmente (Halbwachs, 1990). Los sujetos de la pesquisa rememoraron su infancia, sus tiempos de niñez y de la escuela a partir de experiencias vivenciadas con personas de su convivencia mas cercana, familiares, amigos, vecinos, y otras tantas personas que apoyan la lucha por la tierra. Recuerdan que la mayor convivencia fue con sus compañeros y maestros.

Al compartir los recuerdos, los puntos comunes fueron señalados, muchas voces se cruzaron y se mezclaron después de asistir las películas¹² y los documentarios sobre la infancia¹³, después de oír poesías¹⁴, de apreciar réplicas de obras de artes, de modo muy especial la serie de fotografías de Sebastião Salgado, del libro Trabajo y también del libro Tierra, que muestra desigualdades sociales. Otra serie de fotografías y poemas fueron escogidos del libro *La cuna de la desigualdad*, elegimos niños en la escuela, especialmente en la escuela rural.

Muchas fotografías traídas por los participantes del curso, de sus vivencias y luchas cotidianas. Además de esos lenguajes, todas las místicas organizadas por el grupo tuvieron foco la infancia y los niños en la lucha por la tierra, en fin, fue realizado un trabajo para reactivar la memoria de los educadores. Señalamos, la productividad de los varios lenguajes para el debate sobre el niño u las culturas infantiles, pues se constituye una fuente de inspiración y un instrumento propicio para formación del educador, una vez que faena con la experiencia humana.

En este sentido, después de intenso trabajo sobre la memoria, muchos recuerdos individuales como niño *Sem Terrinha* fueron relatados, señalando que ciertos lugares ocupados en momentos específicos de sus vidas emergen del cruce de una historia que es construida colectivamente, es el caso de un joven maestro con reconocido liderazgo de la provincia de Paraná que con tan solo 12 años ya era “auxiliar de monitor” en la alfabetización de jóvenes y adultos en el campamento, por fuerza de la necesidad colectiva. Su trayectoria de vida no es muy diferente de otras historias contadas por hombres y mujeres que vivieron su infancia en un ambiente itinerante y de organización de campamentos, marchas y ocupaciones y que buscan en el Curso de Pedagogía para Educadores del Campo más un espacio de formación.

Recuerdan que desde muy temprana edad los chicos ocupan lugares en las actividades de los diversos sectores de la organización del campamento, como de la educación, por ejemplo. Reconocen un sentimiento de pertenecer al su grupo, sentimiento este construido al

¹² Las películas fueron: Desmundo, Las crianças invisíveis e La lengua de las mariposas.

¹³ Se trata de documentarios, La Invención de la Infancia y Ciranda-Cirandinha: la circulación de niños en familias de clase popular.

¹⁴ El Libro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros, (1999) nos devuelve la infancia y nos hace pensar, a través de la poesía, en vivir el niño que esta apresado en cada alumno/a.

ir acompañando la lucha por la tierra junto con sus familias, son narrativas que revelan los efectos corporales y simbólicos de la desigual distribución de oportunidades de vivir en el campo y de ella sacar el sustento. Relatan recuerdos de una vida marcada también por cambios y convivencia con los adultos y ancianos, una socialización vivida entre personas de diferentes creencias, generación, géneros, etnia pero unidas por lazos solidarios y marcas de pobreza que los motivaba a luchar por la reforma agraria.

Retomar sus recuerdos de infancia para este grupo permitió evocar una heterogeneidad de voces que constituyeron sus recuerdos e hicieron que zambullesen en sus historias de vida, en la historia de la Escuela Itinerante y también del Movimiento. Algunas de estas narrativas fueron problematizadas para mostrar como las voces de los educadores/as son habitadas¹⁵ por muchas otras voces.

EN LA MEMORIA DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS, TIEMPOS DE NIÑO...

“la reminiscencia está en el origen de la cadena de tradición que transmite los acontecimientos de generación en generación [...] ella recrea la red que todas las historias, en última instancia construyen entre sí.” (BENJAMIN, 1992^a, p. 44)

Walter Benjamín (1992) afirma que lo nuevo no es vacío del movimiento aleatorio, no surge de gestos sin vínculos con nuestra trayectoria. Este nuevo tiene historia, surge de la tradición que es libertada por el presente, o sea, de la *relación dialéctica* que el presente despierto establece con los sueños del pasado. En los pequeños grupos educadores rememoran un pasado individual, cada hecho, recuerdo fue resignificado en el presente con la participación del otro. Al rememorar fueron poco a poco comprendiendo el contexto político, social y cultural en que tales situaciones fueron vividas, de esa forma retoman el pasado con elementos del presente, siendo posible debatir sobre los valores, miedos, necesidades, deseos, anhelos, y gustos/preferencias del infante.

La sociología de la infancia nos ayudó comprender la importancia de la construcción social de la realidad de los niños, un debate necesario y urgente en los cursos de formación de maestros, o sea traer la problemática de los contextos sociales donde la vida de los niños y sus

¹⁵ En el sentido que propone Mario Díaz (1998). In: SILVA, Tomaz Tadeo da. *Libertades reguladas*.

subjetividades son influenciadas por valores, estrategias de sobre vivencia y de lucha. Asumir cuestiones formuladas por el campo social nos ayudaría franquear el impacto de las enormes desigualdades sociales generalmente silenciado en los cursos de formación y en las teorizaciones pedagógicas y/o psicológicas acerca de la infancia.

El grupo vivió la posibilidad de tomar la palabra y hablar sobre sus experiencias de infancia dentro y fuera de la escuela. No hay nada más convincente que adultos expresando sus vivencias de infancia, reconociendo cómo tales experiencias lo constituyeron en sus modos de pensar, de ser y de valorar las cosas del mundo, para debatir con y contra los textos leídos sobre la historia de los niños en Brasil y en el mundo europeo. La niñez como una construcción social e histórica, pasa así a ser una categoría entendida y balizada por ejemplos muy cercanos. La forma como cada estudiante de Pedagogía del Campo se apropió de la memoria de los contextos de vida infantil, de acontecimientos familiares de mayor o menor dificultad o los relacionados a la lucha por la tierra fue explorado en el debate colectivo del grupo. Tal espacio pasó a ser un lugar donde apuntaban indicios de dominación, opresión, disciplina, una doble exclusión: social y escolar. Siguiendo dichos indicios, reflexionaron sobre cuál pedagogía es posible desarrollar con los niños del área rural de hoy, cómo podemos dar voz a los niños para disminuir la distancia entre la representación dominante en la historia de la infancia y la realidad actual.

Cuando narramos, comprendemos cómo nos constituimos hombres, mujeres, alumnos/as en la escuela, en la familia, en los movimientos sociales, en fin, como nos constituimos en la sociedad. Cito un ejemplo de una educadora, madre de cuatro niños, recordando su infancia, reivindica del texto leído una problematización más apurada con relación a las cuestiones de género, etnia y generación. Relata las relaciones de exclusión que sufrió y la ausencia de debate sobre eso en la mayoría de los textos utilizados en la escuela tradicional, en los medios académicos. Al debatir sobre una de las películas vistas, expresó sus expectativas, dijo que esperaba mucho más de la narrativa cinematográfica, puesto que ella no abordó las cuestiones relativas al masacre que las mujeres y las niñas negras sufrieron a lo largo de la historia brasileña. Esa mujer no deja de reconocer que su infancia, al par de tantas otras dificultades, fue un periodo en que pudo jugar mucho, tuvo su oralidad y musicalidad desarrollada e incentivada por familiares. Dice que a través de los cuentos de hadas y del mundo de la fantasía podía dar vuelos a su imaginación.

En las narrativas el presente dialoga con el pasado a través de los recuerdos, hechos y situaciones. Son figuras familiares como tías, abuelas, parientes y especialmente los padres/madres que habitan la imaginación infantil, historias, lecturas, músicas, olores de niño es evidenciado al recordar cómo jugaban y cómo vivían el tiempo escolar, las amistades entre los niños y las relaciones con los adultos.

¿CÓMO LA ESCUELA NOS TRANSFORMO EN ALUMNOS? RECUERDOS DE LA ESCUELA

Los recuerdos de los adultos sobre sus primeros contactos con la escuela fueron variadas, cargadas de alegrías, miedos, angustias, inseguridades y grandes expectativas. ¿Qué recuerdos e imágenes guarda un niño de sus primeros contactos con la escuela? ¿Cómo la escuela los transformó en alumnos? ¿De que se acuerdan cuando se sientan para hablar de la escuela de sus tiempos de niño? Muchas imágenes marcadas retornan de un pasado lejano, y es la mirada del presente que da sentido, pues son las condiciones intelectuales, éticas, emocionales y afectivas del presente que matizan el tono y color de los recuerdos, son ellas significadas por los sujetos.

La producción de significados, en el sentido que desarrolló Stuar Hall, es aquí considerada. El autor enfatiza el papel del lenguaje en cuanto construcción social (1997) y llama la atención para la centralidad de la cultura. Así, es posible afirmar que toda practica social tiene un carácter discursivo, de eso deriva la importancia de comprender practicas, experiencias y proposiciones de aprendizajes vivenciados en su dimensión cultural.

En las narrativas de los adultos están los recuerdos de niños con ganas de ir y estar en la escuela, pues acompañaban hermanos y vecinos frecuentando las salas de aula, eso era motivo de ánimo y curiosidad. Reafirman los buenos y agradables recuerdos, pues dicen que fueron espacio de descubrimientos, de buenas relaciones de amistad y de convivencia con los maestros y compañeros. Recuerdan con añoranzas ese tiempo que fue recibir atención, cariño y amparo. Señalan que se trata de la escuela rural, contando que en ellas había más acogida de que en las escuelas de la ciudad. “En esas había prejuicios con los niños oriundos del campo”. Las marcas corporales las hacia sentir el peso de la diferencia ante los otros niños con mejores condiciones de vida, su pobreza estaba presente en sus ropas, en el olor a humo y

en el lodo que traían en las manos y pies. Relatan que en la ciudad, muchas veces, sufrían discriminación, pues ahí no entendían el proceso organizativo del movimiento social que luchaba por tierra. Mientras no construían la escuela del campamento era común encontrar dificultades de matrícula, adaptación y convivencia con otra realidad, otros métodos de organización de la enseñanza y aprendizaje.

Marcan los buenos momentos vivenciados en las escuelas de los campamentos, en la cual recibían “un tratamiento más respetuoso para nuestra condición de Sin Tierra” Les gustaba la escuela del campo, aunque en esa época había fuerte preocupación sólo con la transmisión del conocimiento, una reducida escolaridad de los maestros y menor atención para con el niño que poco a poco era transformado en alumno. Recuerdan el proceso de la construcción de la Escuela Itinerante, su especificidad y las necesidades emergentes, ya que inicialmente las escuelas del y en el acampamento era en su formato curricular multigrado. Reconocen que hubo avances desde la creación, pues eran demasiado las preocupaciones con las prácticas sobre disciplina, evaluaciones y exámenes que les asustaba y por supuesto, el rigor de los maestros. Recuerdan que como consecuencia, surgía, miedos, represalias, castigos y las exigencias de los adultos tanto en la escuela como en el medio familiar. Refieren el esfuerzo de la comunidad Sin Tierra, familias y profesores en el sentido de construir “una escuela diferente”, constituyen el sector de la educación e inicia el proceso de construcción de la Escuela Itinerante.

Al rememorar tiempos de infancia critican el control de las actividades libres por los adultos. Rememoran la forma como vivan el día a día de, niño y discuten la definición del tiempo y de los espacios infantiles, problematizando lo que hoy es entendido por ellos como fuerte relaciones de poder sobre los niños. Reconocen que tuvieron poco tiempo y espacio para juegos, haya visto que eran solicitados en las tareas domésticas, por esa razón en la escuela procuraba recuperar el tiempo de trabajo, todos los momentos eran aprovechados al máximo, intentaban subvertir el orden vigente, con cualquier cosa. Inventaban sus juguetes con astillas, ramas, pajas de maíz y cosas de la naturaleza, restos de nada eran aprovechados para jugar, intentando mantenerse alejados del control de los adultos.

Denuncian una infancia sufrida, pero admiten que en muchos momentos fueron felices, creativos, juguetones, y cuentan que asumieron lugares de mucha responsabilidad acompañando los adultos en las frentes de lucha más arduas y difíciles. Con argumentos del

presente explican el contexto social en que vivieron la infancia y la escolarización, justificando un tiempo de escuela que daba poca atención a la condición y al hecho de ser niño. Señalan las relaciones de poder entre adultos y niños y relatan que poco a poco el Movimiento fue entendiendo mejor al niño y fue construyendo colectivamente otras prácticas que permitieron la participación infantil, con la definición de tiempos de aula, tiempo comunidad, tiempo de trabajo, tiempo de ocio...

Perciben que recordar su infancia, su condición de niño/alumno, ofrece posibilidades para reflexionar y enriquecer la percepción de la infancia presente en sus prácticas docentes actuales. Traen para el debate la cuestión de la participación del niño como un derecho y con un principio educativo cada vez más fuerte en el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra. Reconocen que hubo progresos en el sentido de legitimar los conocimientos acumulados por los niños, el trabajo desde sus propias memorias infantiles, permitiéndoles, resaltar el valor de los conocimientos infantiles, la importancia de los espacios lúdicos, de la fantasía, de las amistades y de los afectos, apuntan la necesidad de la participación de los niños para redimensionar los currículos escolares.

Tratándose de un espacio de formación, se puede afirmar una fuerte influencia del “pasado” en las narrativas, recordar tiempos de la infancia podría ser productivo para las prácticas del presente. Podríamos interrogar nuestras prácticas docentes ¿Si las experiencias vivenciadas durante la infancia, se proyectan hoy en las relaciones con los niños? Tal vez fuese interesante y productivo recordar y explicitar aquello que marcó nuestra infancia. ¿Quizás seríamos más sensibles para con nuestros niños?!

Manoel de Barros nos ayuda a entender las narrativas de los educadores cuando la imaginación arrebatava, así como la poesía *O menino que carregava água na peneira* ou *A menina avoadá*. Aunque el niño padecía de todo tipo de sufrimientos en las andanzas por los campamentos, desde el miedo de matones profesionales y también de la propia policía, los sustos por causa del mal tiempo, tormentas, del frío o demasiado calor debajo de las negras carpas, ellos jugaban, soñaban, frecuentaban la escuela y en la mayoría de los casos les gustaba frecuentarla. Tanto y demasiado les gustó que se tornaron maestros, en las memorias de la infancia y de la escuela están entrelazados tiempos de la niñez, de la adolescencia y de la edad adulta.

Ocupaban lugares de responsabilidad en la comunidad, vivenciando experiencia que fueron delineando su futuro quehacer, ser educador/a. Enseñar jóvenes y adultos parece haber sido la primera experiencia como aprendiz de la docencia de la gran mayoría de los miembros del grupo, especialmente en los campamentos de MST. Walter Benjamín escribe que: “El narrador va cosechar aquello que narra la experiencia, de aquellos que oyen su historia” (BENJAMIN, 1992, p. 32). Aún muy chiquillos, muchos estudiantes comienzan el trabajo de monitor en el sector de la educación. El lugar y la experiencia de alumno tiene origen y se revela en los tiempos y espacios de su formación vivida como educadores/as hoy, todos muy jóvenes, actúan dirigiendo frentes de lucha y liderazgo.

La categoría de la experiencia fornece elementos para comprender mejor la trayectoria de vida. E. P. Thompson fue el historiador contemporáneo que utilizó esta categoría en la investigación de la formación de la clase obrera en Inglaterra. Partiendo del concepto de experiencia redimensiona la lucha social presente en las sociedades capitalistas. El especialista muestra que la clase obrera no existe como objeto dado, estando inserida en su propio quehacer. En la obra *La formación de la Clase operaria*, la experiencia es analizada, ese hacer, donde la dimensión de clase es construida. Dice que ese quehacer no puede ser visto solamente en el campo de los movimientos políticos, partidarios, sindicales, sino que en el movimiento más amplio, que es el movimiento social (THOMPSON, 1987). Creo que a través de la categoría experiencia podemos comprender el proceso de producción de cultura, de sujeto y de conocimiento en la situación que viven los educadores Sin Tierra. Concordamos con el autor, en la afirmación de que las personas que pasan por determinadas experiencias se rehacen. Las experiencias sociales forjadas en el pasado, como la dominación, la opresión, la sumisión y la negación de derechos, van siendo retomadas e invaden el nivel simbólico de las relaciones sociales.

EDUCADORES Y EDUCADORAS, UNA IDENTIDAD CONSTRUIDA

Los educadores y educadoras al trabajar con la memoria, contando experiencias y acontecimientos importantes de sus vidas, se colocaron como sujetos de su formación. Maria da Conceição Moita en su pesquisa muestra como nadie se forma vacío, un proceso de formación presupone cambios, experiencias, interacciones sociales, aprendizajes, muchas interacciones. Serían procesos de formación que constituirían la identidad de una persona, que

se forma, se transforma en interacciones (1995, p. 112). Asumir la construcción de sí como un proceso, es importante para comprender como cada persona se constituye buscando relaciones entre las pluralidades que atraviesan la vida de una persona (p.114). Un trayecto de vida es un trayecto de formación (ídem). El concepto utilizado por Dominicé (1988) de formación como proceso, un desenliar complejo, un conjunto en movimiento, una globalidad propia a la vida de la persona.

Los educadores tienen su identidad profesional constituida dentro de un movimiento social, se percibe eso en sus relatos de cómo se tornaron profesores, con seguridad no fue solamente debido a un deseo individual, sino que a partir de las necesidades cotidianas impuestas por la urgencia de las situaciones. Sus narrativas son profundamente entrelazadas con la vida cotidiana del Movimiento en lucha por la tierra, pues viven tiempo colectivos, en espacios que no son dedicados solamente a cuestiones educacionales porque la escuela hace parte de la dinámica del campamento, es solo discutido uno de los muchos sectores que componen la organización de la rutina diaria de ese colectivo. No son pocos los momentos de encuentro, enfrentamiento político con la policía, con los latifundistas, con la represión, el debate por la sobrevivencia de los niños, y también de los adultos. Esas experiencias fortalecen la construcción de una identidad colectiva tanto en relación al acto de enseñar, como a las otras cuestiones de del campamento y de la vida de la colectividad.

La vida en el campamento, la convivencia diuturna, construyen las identidades colectivas, haya visto que viven en el campamento. Dividen desde los problemas escolares hasta los problemas de alimentos, remedios, las carpas de lona para protegerse de la intemperie y hasta los colchones de dormir. Se agrupan en familias formado Núcleos de Base con 10 a 12 familias, se constituyen en colectivos de los cuales los educadores hacen parte. Discuten preocupaciones, indignaciones, alternativas, combinan estrategias de enfrentamiento, negociando avances y retiradas con el poder judicial, haciendo parte de esas frentes de lucha. Hilvanan vivencias comunes, hacen planes para el futuro, intercambian esperanzas y intentan tranquilizarse mutuamente en horas de dificultades y enfrentamiento, anhelan con la tierra conquistada, porque los educadores son también Sin Tierra. Cantan y organizan momentos culturales, viven en colectividad socializando las dificultades y perspectivas de vida decente también para los docentes, en esos momentos se reconocen y se alimentan como grupo, en las vivencias que constituyen identidades sociales colectivas.

En nuestro estudio asumimos una concepción más abierta de las identidades, ellas son múltiples y se transforman, buscamos comprender a partir de las narrativas como las diferentes instituciones y las prácticas educativas fueron y son atravesados por marcadores de identidad. Para el grupo pesquisado las cuestiones de clase social son más visibles y vienen a tono en las narrativas personales, canciones, cursos de formación y en las producciones didácticas desde el inicio de la lucha por la tierra. Asuntos de género y de generaciones también están presentes en el cotidiano, en las políticas de formación y en las producciones culturales del Movimiento, podríamos afirmar que son prácticamente inseparables. De esa manera, hacen parte del contenido de la formación docente, son valores y posicionamiento vivenciados cotidianamente por hombres, mujeres, siendo que los niños acompañan sus familiares en los cursos de formación. La zaranda organizado en el mismo sitio donde se imparten los cursos de pedagogía es un ejemplo, había innumerables criaturas, niños y niñas acompañando a sus madres, en el periodo en que se desarrollaba el curso Pedagogía del Campo.

Las identidades son “movedizas”, son también un “trabajo”: los sujetos las construyen en sus relaciones y contrastes, en sus experiencias y temporalidades como afirma Dubet (1994). El autor señala que las identidades sociales se producen en las redes de sociabilidad en que los actores sociales se localizan y se posicionan como sujetos colectivos. Los educadores/as del Campo en sus procesos de lucha por tierra, interacciona con otros sujetos en redes de solidaridad, serían escenarios de las interacciones sociales, según refiere el mencionado sociólogo. Tiempos y espacios de convivencia humana, en los que se hacen, se deshacen y rehacen las nociones, representaciones y sentimientos de pertenecer al grupo y de no pertenecerlo, de semejanza y de diferencia de proximidad y de distancia, lo “nuestro” y el “suyos”, mediante posicionamientos y relaciones sociales, contradicciones y experiencias de colectividad y grupos (DUBET p. 40). Las narrativas demuestran que ocurre tal trabajo de identificación tanto en los espacios educativos de la escuela, como el del movimiento social.

Y tratándose de identidad docente, Nóvoa (1995, p.116), insiste que ella se dibuja en los trayectos vividos, o sea que va produciéndose entre las tramas hilvanadas entre el universo sociocultural y el espacio profesional. Notamos en las narrativas de los Sin Tierra que la docencia, y de modo especial la militancia fueron constitutivos del educador/a, en cada una de las trayectorias hubo un reto personal y colectivo, el autor ayuda a entender el “estar en

formación” implicando siempre en una inversión libre y creativa. Concordamos con Novoa (1995) al enfatizar que el proceso de construcción de una identidad profesional no es ajeno a la función social de la profesión, ni a la cultura del grupo al que se pertenece y al contexto sociopolítico cultural en que viven los maestros. Esa identidad se bosqueja a partir de los aportes de las interacciones entre el universo profesional y otros universos socioculturales.

La escucha sensible permitió evidenciar el modo como cada persona se colocó a servicio del Movimiento, movilizándolo sus conocimientos, principios éticos, políticos, sociales, en fin sus ganas de transformar la sociedad y de ser coherente con sus anhelos, utopías. Cristina Josso nos ayuda para la comprensión de dicha cuestión, resaltando las potencialidades del diálogo entre lo individual y el sociocultural. Una historia de vida capaz de evidenciar lo mucho que una persona, hizo, valoró, movilizó para dar forma a su identidad profesional en diálogo con sus contextos, con su grupo.

Al dar voz a los estudiantes percibimos que en ningún momento se autodenominan como profesionales de la educación, se autodenominan educadores exactamente en el sentido que Paulo Freire lo nominaba. Ivor F. Goodson resalta que las experiencias de vida y el entorno sociocultural es un ingrediente clave de la persona que somos. Pondera que “el origen sociocultural es un ingrediente importante en la dinámica de la práctica profesional” (1995, p. 72).

Antonio Nóvoa¹⁶ defiende el rescate del saber que emerge de experiencias pedagógicas de los maestros, trazando, una historias de vida, momentos significativos de recorridos personales y profesionales como condición para el reconocimiento y la apropiación de los conocimientos del cual son portadores. El investigador apunta para la necesidad de la profesión docente se diga de sí mismo (p.10). “es que el ser profesor obliga las opciones constantes, en que se cruzan nuestra manera de ser con nuestra manera de enseñar, y que se desvandan en nuestra manera de ser” (p.10).

ESPACIOS DE CONVERSACIÓN, ESCUELA Y CURSOS DE FORMACIÓN

“las concepciones sobre prácticas docentes no se forman a partir del momento en que los alumnos y profesores entran en contacto con las teorías pedagógicas, sino que se

¹⁶ NOVOA, A. (org.) *Vidas de profesores*. Porto Editora, 1992

encuentran enraizadas en contextos e historias individuales que anteceden, hasta incluso, antes de la entrada de ellos en la escuela, extendiéndose a partir de ahí por todo el recorrido de la vida escolar y profesional” (Catani, 1997, p.34).

Estamos considerando la escuelas y sus currículos como territorios de producción, circulación y consolidación de significados, por ese motivo defendemos la escucha de voces tanto de los maestros, como la de los alumnos, en cuanto sujetos de la historia. Las relaciones cotidianas existentes traen diferentes experiencias y expectativas, revelando a través de los varios lenguajes, esperanzas, necesidades y deseos distintos o sea de representaciones múltiples. En el caso específico de este estudio, encontramos en el espacio de formación un grupo social, con personas que viven en condiciones materiales y prácticas sociales específicas, poseedores por tanto de diferentes representaciones sobre la niñez, la escuela y la propia lucha por la Reforma Agraria.

Confirmamos que este universo es posible rememorar, trayendo a luz imágenes y significaciones, pues estamos significando la acción pedagógica como práctica social y cultural. McLaren¹⁷ (1977), al analizar la dinámica que constituye la vida escolar, defiende la idea de la escuela como un sistema cultural y argumenta a favor del estudio de la cultura y de sus actores sociales en los cursos de formación. En cuanto campo cultural, la escuela tiene un sistema ritual con concepciones, visiones de mundo, formas de resistencia, interacción, festejos, manifestación de alegrías y deseos, agrados y desagradados. Girox y McLaren¹ sintetizan la posibilidad de una nueva concepción de Pedagogía definida en términos culturales, convocando lectores/as para la construcción de un espacio pedagógico híbrido, en la cual estudiantes y profesores/as puedan narrar sus múltiples identidades, aun sin el permiso del colonizador.

Puesto eso, defendemos la idea de que tanto en las escuelas, como en los cursos de formación de maestros se destinen espacios para que las diferentes charlas expresen la vida cotidiana y dialoguen con las voces de los otros autores, de otras tierras de otras culturas. Espacios narrativos todavía no están garantizados en las escuelas, en la Universidad. Al crear esos espacios, el sujeto habla de sí y de su grupo social, sus experiencias, su trabajo, sus

¹⁷ SILVA A. Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.) territorios contestados: currículo e os novos mapas políticos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

hábitos, su recreación, sus costumbres, anhelos y utopías, sus concepciones sus historias vividas en la lucha por la vivencia y por la conquista de la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- BARROS, M. de. (1999): *Exercícios de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- BENJAMIN, W. (1992): *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BOSI, E. (1994): *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: T. A Queiroz.
- CATANI, D. B. (Org.) (1997): *Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- DIAZ, M. (1998): "Foucault, docentes e discursos pedagógicos". En SILVA, T. T. da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DUBET, F. *Sociologia da experiência*.
- DOMINICÉ, P. (1988): "A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação; de adultos". En NÓVOA, A. FINGER, M. (orgs.). *O método (auto)biográfico e a for.* Lisboa: Ministério da Saúde.
- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter L. (1995): "Por uma Pedagogia Crítica da Representação". En SILVA, T. T. y MOREIRA, A. F. (1995): *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, I. F. (1992): "Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". En NÓVOA, A.(org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- HALBWACHS, M. (1990): *Memória coletiva*. São Paulo: Vértice.
- HALL, S. (1997): *Identidades Culturais na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JOSSO, M.-C. (2002): *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.
- KRAMER, S. e SOUZA, J. (Org.) (1996): *Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo, Ática.

MCLAREN, P. (1977): *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Por Alegre: Artes Médicas, (Trad. Lucia Pellanda Zimmer...[et al.]

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (Orgs.). (1995): *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOITA, M. da C.. (1992): "Percurso de Formação e de Transformação". En NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NARODOWSKI, M. (1998): "Adeus à infância e a escola que educava". En SILVA, L. H. da (Org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, A. (1992): "Os Professores e as Histórias da sua Vida". En NÓVOA, A. (Org.) *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora.

- (1995): *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

POPKEWITZ, T. S. (2001): *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED.

THOMPSON, E. P. (1994): *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

WESCHENFELDER, N. V. (2000): "Afiml, qual o gênero da Educação Infantil?". En OLIVEIRA, V. F. de. *Imagens de Professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed.UNIJUÍ.

WESCHENFELDER, N. V. (1996): *A identidade sociocultural das crianças da periferia urbana de Ijuí e o processo de alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

WESCHENFELDER, N. V. (2003): *Uma história de governo e de verdades: Educação Rural no RS (1950-1970)*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

DESCONSTRUCCIÓN, CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Fernando Jaime González

Profesor del Departamento de Pedagogía
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí).

Paulo Evaldo Fensterseifer

Profesor del Departamento de Pedagogía
Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí).
1

Fecha de recepción: 25 /04/ 2009

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009

RESUMEN: El artículo presenta una reflexión sobre la formación inicial en el área de Educación Física, enfatizando la ineficacia de este proceso en lo que se refiere al rompimiento con la tradición que caracteriza la disciplina en la educación básica. Reconoce como fundamental que la formación de grado realice una desconstrucción del imaginario sobre la Educación Física que los estudiantes traen para el interior de la universidad. No obstante, destaca el compromiso que este proceso de formación tiene en ayudar a los futuros profesores a construir propuestas cualificadas de intervención, las cuales deben sustentarse en procesos continuos de investigación y de dialogo constante con el contexto de trabajo (reconstrucción).

Palabras-clave: Educación física. Formación inicial. Desconstrucción.

DECOSTRUCCTION, CONSTRUCTIO AND RECONSTRUCTION OF PHISICAL EDUCATION: CHALLENGES FOR INITIAL TRAINING

ABSTRACT: The present article discusses the role of physical education undergraduate programs. We place emphasis on the ineffectiveness of those programs in breaking with the traditional role of this subject area in basic education. We consider it fundamental that physical education undergraduate programs deconstruct the imagery of physical education that students bring into universities. Also, we point out that those programs should be committed to helping students to construct intervention proposals based on continuous investigation and on labor contexts (reconstruction).

Keywords: Physical Education. Undergraduate Programs. Deconstruction.

¹ Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí). Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo – Brasil.

Disertar sobre la formación superior es muy complejo. Los elementos que se entrecruzan en ese universo son tantos, que seleccionar un asunto puede ser interpretado como la reducción de los otros a un lugar de menor importancia, cuando no es así. De esta forma, el recorte que elegimos para discutir en este texto fue pautado por la idea de destacar algunos elementos sobre los cuales hemos reflexionado, estudiado e intervenido en los últimos años, sin otorgarle por ello una importancia superlativa frente a la larga lista de temas que componen la agenda de discusión de la formación superior en Educación Física (EF).

En esta línea de esclarecimientos, es necesario apuntar que la discusión que proponemos está focalizada en la formación del profesor de la disciplina o asignatura EF escolar y, consecuentemente, no pretendemos incluir en la exposición aspectos referidos a la formación en EF para la actuación en otros campos profesionales. En este punto, es importante destacar, que la Educación Superior Universitaria en Brasil reconoce dos carreras específicas en el área de EF. Siendo que una habilita para ejercicio de la docencia en la educación básica (que incluye educación inicial, fundamental y media) y de la cual egresan con el diploma de Licenciados en EF. Y una otra carrera orientada a la formación de profesionales para trabajar en el universo de las prácticas corporales sistematizadas, denominados de Graduados en EF.

El último reparo que nos gustaría hacer, se refiere al contexto que nuestras afirmaciones tienen como tela de fondo. O sea, las generalizaciones que haremos se refieren al universo sociocultural en el cual trabajamos e investigamos. Así, toca a los interpretes observar si estas ideas sirven o no para pensar sus realidades.

Hechas estas aclaraciones pasamos ahora a desarrollar específicamente nuestros argumentos. Partimos de la idea que existe una percepción generalizada de que las prácticas pedagógicas en EF escolar se caracterizan más por la reproducción que por la renovación. Y que la formación profesional, en general, es bastante inocua cuando se trata de propiciar condiciones para que los nuevos profesionales produzcan las formas innovadoras de trabajo declaradas como deseables y necesarias para el desarrollo de la asignatura.

Amadío Graça (1999), investigador portugués, utiliza para representar el proceso de reproducción de la enseñanza de poca calidad en EF un esquema (Cuadro 1) propuesto por un académico holandés (Bart Crum). Ese esquema, en líneas general y salvando las particulares

sociopolíticas específicas de los respectivos países, ayuda a interpretar los mecanismos que propician ese proceso e invita a preguntarse como las instituciones de formación inicial se posicionan frente a ese ciclo de reproducción.

Cuadro 1: Círculo vicioso auto-reproductor del fracaso de la Educación Física de Bart Crum

1º paso	Debido a las tendencias hegemónicas de la EF escolar, un porcentual considerable de los profesores sustenta perspectivas de no-enseñanza (<i>in enseñanza</i>) sobre su trabajo.
2º paso	Debido a estas perspectivas y los programas vagos, las actividades en las clases de EF no poseen un carácter de enseñanza e aprendizaje, antes se orientan para la el desarrollo de la aptitud física o de la recreación.
3º paso	En consecuencia, los beneficios son pobres. Los alumnos, en particular los menos habilidosos, tienen problemas de encontrar buenas experiencias de aprendizaje.
4º paso	El carácter de la no-enseñanza va a influenciar en la perspectiva de los candidatos a profesores en la concepción de EF.
5º paso	Los programas de formación tienen en general un impacto reducido, cuando comparado con el impacto del proceso de “aprendizaje por observación”.
6º paso	Mismo cuando el programa de la formación transmite con suceso una perspectiva de enseñanza y aprendizaje, la fuerza socializadora de la entrada en las escuelas trabaja en el sentido de apagar esta tendencia.

Fonte: Graça (1999, p. 208).

En este texto nos proponemos discutir tres temas de la formación inicial que se vinculan con los pasos 4, 5 e 6 del *Círculo vicioso auto-reproductor del fracaso de la educación física* representado en el cuadro. Particularmente, nos proponemos reflexionar sobre los desafíos que colocan para las instituciones de enseñanza superior en EF: los aprendizajes preuniversitarios de los alumnos del profesorado, la propuesta de EF escolar defendida por la institución y las estrategias de formación continuada, particularmente en los primeros años del ejercicio docente.

El primer tema aborda el rol que juegan los conocimientos y saberes construidos e incorporados en la trayectoria personal de los estudiantes, antes del ingreso a las casas universitarias, tanto en la formación como en la propia actuación profesional. Lortie (1975 apud Graça, 1999), en relación a este tema, introdujo el concepto de “aprendizaje por observación” para referirse a la familiaridad del candidato a profesor con el cotidiano escolar.

A lo largo de los años como alumno, el contacto con una diversidad de profesores y formas de enseñar inevitablemente dejan marcas en la comprensión de lo que es un buen profesor, una buena clase, una buena relación profesor-alumnos, en que consiste el enseñar, lo que se pretende y de que trata la asignatura escolar, como también, en que el profesor y los alumnos ocupan el tiempo en la clase. No obstante, es importante destacar que aquello que los estudiantes aprenden de la enseñanza de esta forma es más intuitivo e imitativo de que explícito y analítico. Este proceso funciona potencialmente como un mecanismo reproductor de las prácticas y contribuye para la conservación de formas de enseñanza que se desean y que necesitan ser cambiadas.

Dentro de esta familiaridad con la enseñanza², que muchas veces les da a los estudiantes la sensación que enseñar es una actividad fácil y para lo cual no es necesario aprender mucho, está todo el conocimiento y las creencias que los estudiantes traen para la formación. Las cuales se constituye como filtro de la información y de las perspectivas vehiculadas por la formación inicial (Hollingsworth, 1989 apud Graça, 1999).

Estos filtros pueden explicar porque muchos estudiantes pasan por cursos que impulsan innovaciones importantes en la EF escolar, hasta muchas veces con buenas clasificaciones, sin nunca hacer propias las ideas de innovación y, en grande medida o en lo esencial, conservando la mirada sobre la EF que traían cuando ingresaron a la carrera.

En realidad los nuevos aprendizajes se constituyen con base en el conocimiento anterior que el sujeto posee. Este conocimiento, donde se incluyen también las concepciones ingenuas y los conceptos incorrectos, dicta la suerte de la nueva información.

Así, deberíamos preocuparnos por saber que pasa con las concepciones iniciales de los alumnos cuando procuramos que construyan nuevas perspectivas de pensar la EF escolar. También, conocer como ellos desarrollan estrategias para preservar sus concepciones iniciales a lo largo de las experiencias educacionales.

En un campo un poco diferente, referido a las matrices conceptuales, y de acuerdo a los postulados propuestos por Chim e Brewer (apud Graça, 1999), cuando una persona es

² Entre los estudiantes de EF se destacan particularmente sus experiencias con el universo de las actividades físicas y los deportes (Figueiredo, 2004; 2008).

contrapuesta con datos o informaciones que contradicen una teoría que sustenta personalmente, puede responder básicamente de las siguientes formas:

- ignorar los datos anómalos;
- rechazar los datos;
- excluir los datos del dominio de la teoría;
- mantener los datos en suspenso;
- re-interpretar los datos y introducir cambios periféricos en la teoría;
- acepta los datos y muda la teoría.

Es decir, el aprendizaje envuelve una interacción entre una nueva concepción y otra ya existente, cuyo resultado depende de la naturaleza de esta interpretación. Así, si hay alguna posibilidad de conciliación entre concepciones, el aprendizaje acontecerá sin mayores dificultades. No obstante, si este no fuera el caso, el aprendizaje exigirá a reestructuración de la concepción existente, o mismo, cambios para una nueva concepción.

De algunas formas estas ideas pueden ser tomadas para trabajar en la formación inicial de profesores. Los docentes formadores de las instituciones de enseñanza superior deberíamos empeñarnos en saber cuales son las concepciones de los estudiantes y las bases en que se sustentan para poder producir conflictos cognitivos con las concepciones que dificultan el desarrollo de nuevas concepciones más inteligibles, plausibles y fructíferas en EF.

De esta manera, cuando pensamos en la formación inicial, entendemos que es fundamental trabajar la operación anunciada en el título de esta disertación, es decir, la *deconstrucción* de los conceptos o nociones incorporadas de forma a-crítica en el uso cotidiano. Ejemplos de estas pre-nociones frecuentes entre los ingresantes a la carrera de EF son las siguientes: *que el deporte es salud, que el deporte es educación (en un sentido de valores sociales positivos), que saber realizar las destrezas motoras es garantía de poder enseñarlas, que el cuerpo es un dato biológico, que las posibilidades del desempeño deportivo son producto de un don, que es posible el acceso a la verdad, que existe una verdadera EF*, entre otras. Estas pre-nociones se erigen en operadores cognitivos fuertes que funcionan como filtros de los discursos y las prácticas durante la formación y que se muestran resistentes a la impronta de la experiencia educativa. De esta manera, esta última puede ser

dejada de lado apenas terminada la formación inicial o inmediatamente concluido el propio componente curricular, espacio curricular o disciplina.

El segundo tema a abordar se refiere a un elemento que posiblemente cobre mayor sentido en el contexto brasilero, no obstante, entendemos, puede ser un proceso también presente en la realidad de las instituciones de formación de otros países.

Básicamente, podemos entender, acompañando a Caparroz y Bracht (2007), que como reacción a la limitada discusión pedagógica que caracterizo tradicionalmente al área de EF en el Brasil, o sea, en aquello que se refiere a una problematización en relación a los fines sociopolíticos de esta disciplina; en la década de 1980 se inicia un movimiento contrario que pasa a centrar intensamente sus preocupaciones en discutir a legitimidad y los fines educativos de esta asignatura. Produciendo, en la expresión de los autores, un pasaje de una hipertrofia didáctica, en su sentido mas pobre, para una hipertrofia da discusión pedagógica. Dejando en un segundo plano las preocupaciones de cómo desarrollar intervenciones pautadas por los nuevos proyectos ético-normativos para EF.

Entendemos que los cursos de formación se dio un proceso que podemos denominado de *prescripción pedagógica-didáctica por negación (o negativa)*, consistente en invertir una parte importante del tiempo curricular de la formación explicando a los estudiantes lo que *no es correcto*, o también, lo que *no debe ser hecho* en las clases de EF. Sin embargo, lo que se propone como alternativa a esa negación, suele irrumpir de forma desdibujada, con un formato de un modelo para descubrir o para armar, en base a los fragmentos que presenta cada una de las disciplinas que componen la matriz curricular de la carrera. Entendemos que es frecuente que, de forma implícita, los formadores dentro de una misma casa de formación expresen proyectos para la EF que no coinciden, resultando, en consecuencia, en una visión de la disciplina escolar fragmentada y, muchas veces, incoherente y contradictoria.

En el proceso de ayudar a los estudiantes a construir un proyecto para la EF escolar se torna imperiosa la elucidación de la propuesta defendida por la institución, posicionándose claramente sobre los propósitos del componte curricular, acordados desde un punto de vista ético-político, así como, los caminos que se entienden más adecuados – hasta ese momento – para su consecución. Todo esto sin temor de mostrar las contradicciones y las inseguridades propias de cualquier proyecto educativo, no obstante, de forma explicita. No se trata de presentar las proposiciones en relación a la EF como verdades reveladas o respuestas

definitivas, sino como convenciones o acuerdos contruidos sobre argumentos y, por lo tanto, pasibles de ser transformadas con la incorporación a la discusión de nuevas razones.

Es este camino, entre otros movimientos, que son necesarios realizar, entendemos que en el proceso de formación inicial se le debería asegurar a los estudiantes la posibilidad que desarrollen un proyecto curricular de la disciplina o asignatura EF para toda la Educación Fundamental, realizando este trabajo con instituciones educativas del lugar donde viven en colaboración con los profesores de la especialidad. Esto, porque se básicamente defendemos la idea que a EF es un componente curricular³, responsable por un determinado campo de saber, nosotros, profesores de la graduación y los estudiantes, debemos hacer un esfuerzo de explicitar el conjunto de conocimientos que entendemos son responsabilidad de esta asignatura, y explicar como los mismos se organizan para potenciar el aprendizaje activo, significativo y crítico de los alumnos (González, 2006).

Nuestras experiencias ten mostrado que este proceso se presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo de explicitación de las concepciones contruidas a lo largo de la formación. Como también como un espacio para amarrar un conjunto de conocimientos que frecuentemente se encuentra disperso y sin demasiadas articulaciones entre si.

En definitiva el estudiante debe ser desafiado a construir una propuesta orientadora que le ayude a posicionarse de forma propositiva y coherente en relación al porque, que, cuando, como e enseñar a su asignatura. Sabiendo que no es un mandato de la “verdadera EF” o una receta para aplicar, sino que es un proyecto de intervención ético-normativo e técnico-científico, que mudará cuando buenas razones sean incorporadas en el proceso.

El tercer y último tema se vincula con los anteriores y coloca en pauta el lugar que tiene en la formación inicial la preparación del futuro profesor para su *formación permanente*. Es decir, entendemos como fundamental preguntarnos de que modo los egresos de una institución de enseñanza superior en EF, se vinculan con el conocimiento necesario para su

³ Contemporáneamente, la legislación brasilera (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB) define EF como *componente curricular*, lo que significa un compromiso con las características propias de los establecimientos de escolares, o sea, la dimensión conceptual, juntamente con las dimensiones procedimental y actitudinal. En resumen: las vivencias, el ejercitarse, el practicar no son suficientes, necesitan de una tematización al respecto, una sistematización de conocimientos que se articulen con la dinámica curricular. La EF escolar pasa entonces a tener que ayudar al alumno a entender, más allá de vivenciar, la cultura corporal de movimiento.

ejercicio profesional. Que tipo de relación establecen con la producción y el *consumo* de conocimiento demandado por la docencia en EF.

Molina Neto et al. (2006) afirman que la EF brasilera tiene una larga tradición y experiencia en la organización de proyectos y actividades de formación permanente. Siendo que, en una investigación desarrollada en Porto Alegre⁴, se confirmó que, cuantitativamente, ganan mayor relevancia los eventos de carga horaria reducida, de temáticas específica y de carácter procedimental. Donde los temas mas ofrecidos son iniciación deportiva y el deporte escolar, fuera de los referidos específicamente al área de *fitness* y entrenamiento. Además, observaron la consolidación de un grupo de ministrantes que circulan en varios eventos, con pequeñas alteraciones conceptuales y semánticas en la nomina de los contenidos ministrados. Es decir, citando Molina Neto et al. (2006):

“los eventos y las actividades de carga horaria reducida se caracterizan por verdaderos *supermercados*, a los cuales el participante dirige-se para comprar parcelas de conocimiento, generalmente descontextualizado, atendiendo a las demandas de la moda o por razones prácticas y personales. Actividades reflexivas sobre temas de fondo del área de conocimiento se constituyen en la minoría de las ofertas y se realizan a través de conferencias o en cursos de post-graduación *strictu e lato sensu*. Estos últimos – continua el autor – ya en perceptible proceso de mercantilización.” (p. 51).

En la misma línea autores vienen llamando a este proceso de *industria de la formación permanente y de la certificación*. Caracterizándose por mantener una relación de dependencia entre los disertantes que producen conocimiento, transformado en mercadería a ser vendida, y consumidores que compran y *aplican* el conocimiento.

Este tipo de *conocimiento* tiene un claro corte técnico-instrumental porque supone aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad para conseguir determinados efectos o resultados, sin problematizar estos últimos. Giroux (1997) entiende que este tipo de capacitación desempeña un papel cada vez más importante en la disminución de la autonomía docente.

Como alternativa, se vienen observado procesos de formación permanente sustentados en la investigación-acción, la investigación colaborativa o participativa. Mas allá de las diferencias que los especialistas en metodología de la pesquisa hacen entre ellas, en líneas

⁴ Capital del Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

generales, pueden ser caracterizadas por un tipo de investigación: a) centrada en problemas que hacen parte de una realidad educativa concreta, b) pautada por una idea de resolución contextual, o sea, se empeñada en producir conocimiento para ayudar a tomar decisiones en los planos, técnico, práctico como ético-normativo e c) desarrollada por profesores en colaboración con pares, con o sin ayuda de un investigador.

En este punto, algunas experiencias como las desarrollada por el profesor Valter Bracht y sus colaboradores de la Universidad Federal de Espírito Santo (Bracht et al., 2003), dan claras señales que son procesos muy positivos. También, por nuestra propia experiencia, cuando integramos un grupo de trabajo constituido por profesores de la red pública del municipio de Ijuí⁵, con los cuales nos empeñamos en producir conocimiento para el desarrollo de proyectos curriculares para sus respectivas escuelas y la correspondiente reconstrucción que se fue perfilando a partir de las experiencias docentes. Con eso buscamos construir una propuesta de trabajo centrada en la acción, en la cual *aprender es hacer y aprender haciendo*, esto, entretanto nos coloca problemas: ¿como objetivar saberes docentes (profesionales) y incorporarlos a la formación inicial? Esta dificultad tiene que ver con el hecho de que la experiencia no se transmite y que los saberes profesionales son, en buena medida experiencias pensadas. ¿Cómo entonces transformar experiencia en conocimiento a ser disponibilizado?

Nuestra tarea, en última instancia, es imposible si el objetivo es *formar*, eso porque una serie de estudios realizados en los últimos años – y el propio sentido común – nos indican que el saber necesario para el profesional depende, como cita Tardiff (2002, p. 16), de las condiciones concretas de donde el se realiza, más la subjetividad/personalidad y experiencia profesional acumulada/sistematizada. Es preciso, segundo este investigador, “situar el saber del profesor en la interfase entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema, con el propósito de captar su naturaleza social y individual como un todo”. Nos sobra entonces promover el encuentro de estos individuos, ya nos procesos de formación, con los contextos en que posiblemente actuaran, mas bajo el formato de un tipo de intervención donde el reflexionar sobre la acción se coloque como un factor constitutivo.

Así, en este punto, con base en la experiencia, destacamos que los alumnos en su formación inicial deberían ser posibilitados de integrar grupos de investigación-colaborativa con profesores en ejercicio para desenvolver las competencias y particularmente las actitudes

⁵ Ciudad situada en la región noroeste del Estado do Rio Grande do Sul – Brasil.

necesarias para apreciar en este tipo de trabajo, reconociendo en ese grupo un espacio permanente de producción de conocimiento. Condición para romper con lo que Tardif (2002) denomina de modelo “aplicacionista” el cual separa las disciplinas de conocimientos proposicionales de las fases de aplicación, o sea, el conocer del hacer. Este modelo sigue una lógica disciplinar y no-profesional⁶, mono-disciplinar (especialidades fragmentadas que componen un *mosaico* o un conjunto de *cajitas*); centrado en el conocer (*aprender es conocer*) y no en la acción (*aprender es hacer e conocer haciendo*). Este modelo presupone una racionalidad instrumental (sujeto-objeto y no sujeto-sujeto), pues no lleva en cuenta los conocimientos previos de los alumnos (*espíritus vírgenes*).

Por otro lado, y muy posiblemente por estar intensamente involucrados en un proceso de diagnóstico sobre la temática, entendamos que la reconstrucción de las propuestas curriculares de EF es una fuente interminable de problemas de investigación que atraviesan las diferentes escuelas y permite un dialogo muy productivo entre profesores y académicos.

Nos parece que la elaboración y reelaboración colectiva de las propuestas curriculares para la EF en las instituciones escolares debe ser una tarea permanente y motor de la formación continuada. De esta forma, se entiende que la capacitación para la formación permanente, estaría balizada por la idea de instrumentalizar a los futuros profesores para la para la reflexión colectiva, sistemática y continua sobre la intervención profesional.

Para eso creemos ser fundamental, aunque no suficiente, una sólida formación conceptual, dado que la universalidad de los conocimientos nos permiten dialogar con la diversidad empírica de los espacios de intervención. Tenemos claro sin embargo las consideraciones de Mario Osorio Marques (1992) de que

“Las relaciones conceptuales aprendidas durante el proceso formativo formal necesitan reconstruirse en las formas apropiadas del ejercicio de la profesión. Nuevas relaciones sociales entre adultos y un sistema lingüístico referido a una comunidad de la palabra-escucha ampliada y diversificada exigen nuevos aprendizajes. En la materialidad de la experiencia, las determinaciones específicas de los problemas deben ser analizadas y entendidas, rearticulándose las relaciones entre los componentes de la situación, los pasos del discurso argumentativo y la ejecución de las operaciones exigidas por la mejor solución posible.” (p. 194).

⁶ En el caso de la EF, un ejemplo típico de este fenómeno es la forma que se ministra la disciplina de Anatomía en la formación inicial.

Alerta todavía este autor que “el saber de la experiencia” es indisociable de la “experiencia/experimentación del saber”, como también de la “iluminación, en el, de las prácticas en que se ejerce la profesión” (Marques, 1992, p. 194).

Las posibles alternativas, siempre parciales dado su inevitable carácter histórico, dependerán de la capacidad de los profesores de EF en articular saberes de diferentes esferas (metodológicas, técnicas, epistemológicas) relacionándolos con otros campos de conocimiento y de la acción humana, una vez que esta no se reduce a *aplicar teorías*, mas fundamentalmente en inaugurar de dentro de una tradición nuevas configuraciones ético-políticas para el mundo humano, para lo que, creemos, los procesos formativos que acontecen en el interior de las instituciones de enseñanza superior juegan un papel de extrema importancia.

En fin, desconstruir, construir y reconstruir la EF es un desafío ineludible en el complejo proceso de la formación inicial. Desarrollar estrategias y espacios permanentes de investigación y evaluación de esos procesos es fundamental para su efectiva consecución. En esa línea es que entendemos como un imperativo para el cuerpo docente de las casas de formación, que haga de la desconstrucción, construcción y reconstrucción de la propia actuación profesional también un ejercicio permanente. De ese ejercicio seguramente no resultará una solución definitiva de la cual podemos deducir modos de acción, una vez que estos están siempre implicados en situaciones concretas de realización. Situación que nos permite concluir que no debemos iludirnos con soluciones que dispensan los sujetos en sus procesos de construcción, como, infelizmente, hemos asistido en los procesos de formulación/implementación de políticas públicas de educación. Creemos que cualquier cambio solo será bienvenido si se lleva en cuenta el punto de vista de los sujetos implicados.

BIBLIOGRAFÍA

- BRACHT, V. et al. (2003): *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Ed. da Unijuí.
- CAPARROZ, F.; BRACHT, V. (2007): “O tempo e o lugar de uma didática da educação física”. En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28, 21-37.
- FIGUEIREDO, Z. C. C. (2004): *Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. Movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 10, 89-112.

- (2008): “Experiências sociocorporais e formação docente em educação física”. En *Movimento*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 14, 85-110.

GIROUX, H. (1997): Os professores como intelectuais. *Rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GONZÁLES, F. J. (2006): “Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar”. En REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 69-110.

GRAÇA, A. (1999): “Conhecimento do professor de educação física”. En BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. *Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizontes.

MARQUES, M. O. (1992): *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. da Unijuí.

MOLINA NETO, V. et al. (2006): “Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade”. En REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos*. Chapecó, SC: Argos, 45-68.

TARDIFF, M. (2002): *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

GEOGRAFIA E GEOPOLÍTICA NA BOLÍVIA REVOLUCIONÁRIA

Edu Silvestre de Albuquerque

Professor de Geopolítica
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Email: silvestre@uepg.br

Fecha de recepción: 30/06/2009

Fecha de aceptación: 1/09/ 2009

RESUMO: Na Bolívia, o esforço geopolítico de capturar toda a complexidade geográfica de um território e de uma sociedade não é tarefa fácil. São três compartimentações geográficas físicas bastante distintas, com elementos etno-linguísticos, costumes e cultura institucional específicos. Desconfianças internas entre os distintos grupos indígenas e criollos que alimenta tanto o sentimento nacionalista a partir do altiplano quanto o sentimento autonomista regional de Santa Cruz de La Sierra. Assim, não causa estranhamento as sucessivas guerras civis e golpes de Estado na Bolívia, nem as dificuldades das empresas estadunidenses, européias e brasileiras na exploração das ricas jazidas minerais bolivianas.

Palavras-Chave: Geopolítica – América do Sul – Bolívia.

RESUMEN: En Bolivia, el esfuerzo geopolítico para captar la complejidad de un territorio geográfico y de una sociedad no es tarea fácil. Tres particiones físicas geográficas muy diferentes, con elementos de la etno-lingüística, las costumbres y la cultura institucional específico. La desconfianza interna entre los diferentes grupos indígenas y criollos que se alimenta tanto el sentimiento nacionalista del altiplano y el sentimiento de región autonomista de Santa Cruz de la Sierra. Por lo tanto, lo que resulta es guerras civiles sucesivas y golpes de Estado en Bolivia, y las dificultades de las empresas de EE.UU., Europa y Brasil en la explotación de ricos yacimientos minerales de Bolivia.

Palabras clave: Geopolítica - América del Sur - Bolivia.

GEOGRAPHY AND GEOPOLITICS IN REVOLUTIONARY BOLIVIA.

ABSTRACT: In Bolivia, the geopolitical effort required to grasp the complexity of a geographical territory and society is no easy task, given the three very different geographical partitions, with different ethno-linguistic, socio-cultural and institutional contexts. Internal distrust among the different indigenous groups and Creoles feeds both the nationalist sentiment of the highlands and the feelings of the autonomous region of Santa Cruz de la Sierra. The

consequence has been a succession civil wars and coups, and difficulties for companies from the U.S., Europe and Brazil in exploiting the rich mineral deposits of Bolivia.

Keywords: Geopolitics - South America - Bolivia.

INTRODUÇÃO

No transcurso do século XX as nações latino-americanas implementaram diversos modelos de desenvolvimento industrial na expectativa de superarem o atraso em relação aos países centrais. O *varguismo* no Brasil e o *peronismo* na Argentina ilustram esse momento histórico a partir das duas maiores economias sul-americanas e, em termos regionais, a criação da Associação Latino-Americana de Livre-Comércio e, mas tarde, da ainda vigente Associação Latino-Americana de Desenvolvimento e Integração (Aladi)¹.

Por outro lado, a estrutura econômica internacional tem representado para os países que chegaram depois um poderoso obstáculo ao desenvolvimento industrial e tecnológico, especialmente em razão da necessidade crescente de capitais para a instalação de empresas competitivas internacionalmente (Kurz, 2001). Daí que as mudanças na divisão internacional da produção ocorridas à partir da segunda metade do século passado, lograram nos países periféricos apenas o desenvolvimento de indústrias tradicionais ou *non gratas* nas sociedades desenvolvidas pelos impactos ambientais e sociais (Lipietz, 1988).

Diante desses fatores estruturais históricos e a necessidade de repensar os erros cometidos por governos politicamente autoritários que conduziram os projetos desenvolvimentistas latino-americanos, a eleição de governos nacionalistas e de centro-esquerda pelas sociedades locais no início deste século merece uma análise mais detalhada e conjunta.

Inicialmente, a vitória eleitoral de Hugo Chávez na Venezuela, em 1999, parecia fenômeno isolado, uma vez que nacionalismo e esquerdismo eram consideradas ideologias extintas no continente. Apesar da imagem que a mídia e os grupos conservadores latino-americanos produzem de Chávez como caricatura *light* do líder

¹ A Organização das Nações Unidas também instituiu a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), visando discutir caminhos para o desenvolvimento dos países da região.

cubano Fidel Castro, ingressa em 2007 no pleno vigor de seu terceiro mandato presidencial. E desta vez veio acompanhado de novos aliados que também venceram as eleições de 2006 na Bolívia, no Equador (Correa venceu ao plutocrata Noboa) e na Nicarágua (com a vitória do sandinista Daniel Ortega). Destes, a vitória mais expressiva foi, sem dúvida, a de Evo Morales, primeiro presidente indígena da história boliviana.

Nesse contexto, a experiência revolucionária boliviana tem ficado em grande parte obscurecida pela mídia internacional em razão do sensacionalismo em torno do populismo nacional-esquerdista de Chávez na Venezuela. Assim, espera-se aqui explicitar as universalidades e particularidades do processo político boliviano, analisando as possibilidades e limites da revolução democrática boliviana a partir da diversidade geográfica do país e da visão geopolítica interna e externa de seu Estado e camadas dirigentes.

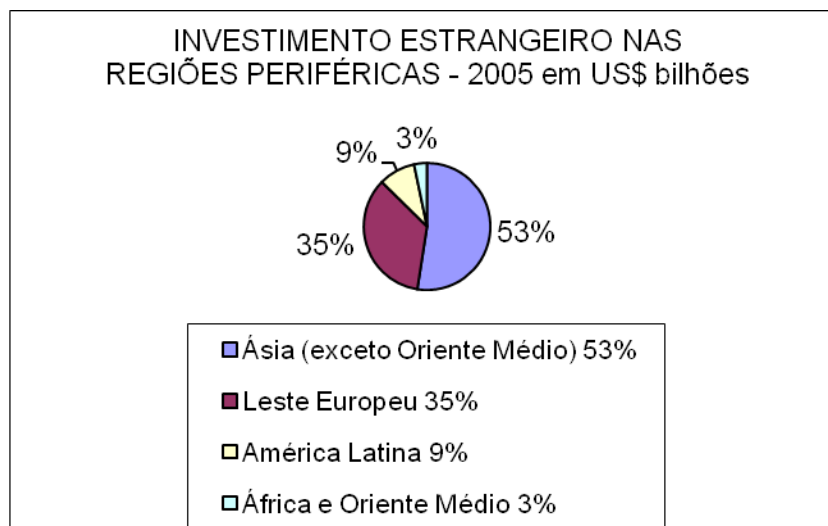
O declínio da influência estadunidense na América Latina (ou a América Latina é agora quintal de quem?)

Desde a Doutrina Monroe (1823) que a política estadunidense para a América Latina tem se caracterizado pelo amplo domínio econômico e intervencionismo político e militar frequentes. Durante mais de 150 anos o Sistema Interamericano foi prioridade externa dos Estados Unidos, que implementou todas as formas imagináveis de barganha e, quando esta não surtia efeito, de ingerência em questões políticas internas dos países latino-americanos e até invasão militar. É verdade que essa aliança diplomática com os países da região começou a dividir cada vez mais espaço com Europa Ocidental e Japão no após Segunda Grande Guerra, como estratégia estadunidense de contenção mundial do comunismo soviético. Mas ainda havia espaço para os projetos nacional-desenvolvimentistas dos países da região, desde que não muito ambiciosos.

Já o fim da Guerra Fria colocou as relações América Latina – Estados Unidos de “pernas para o ar”, com a volta de governos nacionalistas e centro-esquerdistas por toda a região desde uma década atrás, e cujo ápice ocorre com a reincorporação de Cuba à Organização dos Estados Americanos (OEA) agora em 2009, tudo à revelia do governo estadunidense.

Em realidade, desde os anos 80 que a deterioração das condições econômicas da América Latina sinaliza a perda de importância da região para os Estados Unidos, cada

vez mais preocupados em redirecionar investimentos para as ex-economias socialistas. Com efeito, a derrocada do socialismo soviético já vinha sendo estimulada pelos Estados Unidos ao direcionar investimentos para a China e os Tigres Asiáticos. E com esse objetivo alcançado, agora também o Leste Europeu passa a concorrer diretamente com a América Latina por recursos externos, direcionados para consolidar as mais novas “economias de mercado” e formar aliados na região (Ver Gráfico).



Fonte: Instituto de Finanças Internacionais (IIF).

Enquanto a presença estadunidense declina na América Latina, os países da Europa Ocidental têm ampliado significativamente a presença econômica na região. O setor de telefonia latino-americano experimentou acelerada modernização com os investimentos de empresas de capital espanhol. Bancos privados locais também foram incorporados por poderosos grupos financeiros europeus. Entretanto, as relações comerciais dos europeus com a América Latina continuam a reproduzir o antigo e anacrônico modelo colonial de troca de produtos industrializados e tecnologia por produtos primários.

Aliás, a retomada do crescimento econômico latino-americano a partir do final dos anos 90, após quase duas décadas de estagnação, está diretamente relacionada às necessidades dos mercados internacionais de *commodities* energéticas (petróleo e gás), agropecuárias e minerais (prata e estanho), que fizeram as cotações dos produtos primários dispararem. Resta precisar até quanto a expansão do consumo chinês por matérias-primas e alimentos poderá sustentar esse revigoramento econômico latino-americano.

Paradoxalmente, são os Estados Unidos que ainda acenam com alguma abertura de mercado aos produtos industrializados latino-americanos, e cujas estruturas industriais ajudaram a montar como barganha para conter a influência comunista na região. Evidentemente que essa é uma abertura de mercado restrita, não abrangendo produtos de maior conteúdo tecnológico nem força de trabalho. Ao contrário, a fronteira com os povos ao sul do Rio Grande tem sido fortalecida, e as barreiras ao desenvolvimento tecnológico autônomo da América Latina se ampliado. Nesse aspecto, são inúmeros os exemplos nas últimas duas décadas, desde as exigências estadunidenses para que Argentina e Brasil aderissem ao TNP e ao MTRC, pressão para a derrubada da lei de informática brasileira, proibição da venda de materiais militares produzidos na região para governos “não confiáveis” (como Iraque e Líbia ontem e Venezuela hoje)².

PARA ONDE CAMINHA A AMÉRICA LATINA?

A diplomacia brasileira recente tem buscado obstinadamente expandir o processo integracionista do Mercosul (Mercado Comum do Sul) para o conjunto sul-americano, representando o principal projeto alternativo à proposta estadunidense de formação da Alca (Área de Livre-Comércio das Américas) (FIORI, 2007). Entretanto, a ênfase na retomada de modelos desenvolvimentistas nacionais em países da região tem dificultado profundamente a aceleração dessa proposta brasileira.

Uma América Latina dividida interessa fundamentalmente aos Estados Unidos, mas também aos europeus, japoneses e chineses. Com a competição inter-capitalista assentada na lógica de blocos econômicos, os modelos desenvolvimentistas nacionais tornam-se escalas pouco efetivas. Por que então renascem com força entre as nações latino-americanas?

² Os países da região sofreram pressão da “comunidade internacional” para assinarem o Tratado de Não-Proliferação Nuclear e o Regime de Controle de Tecnologia de Mísseis. Mais recentemente, o governo dos Estados Unidos proibiu suas empresas de vender componentes para os sistemas inteligentes do veículo lançador de satélites brasileiro. Numa frente diplomática buscou convencer o governo brasileiro da desnecessidade de desenvolver conjuntamente satélites de sensoriamento remoto com os chineses (Brigagão, 1996), que bem lembra aos brasileiros as tentativas estadunidenses, na década de 70, de reverter o acordo nuclear Brasil-Alemanha para fins pacíficos. As vendas da indústria bélica brasileira para o Iraque de Sadam Hussein também foram embargadas, assim como atualmente a brasileira Embraer não recebeu autorização dos Estados Unidos para vender seus aviões de treinamento militar *Tucano* (que contém tecnologia de empresas estadunidenses) para a Venezuela de Chávez.

Talvez o recurso à história do populismo na América Latina possa contribuir ao debate. As origens do populismo remetem à década de 1930, quando diversas formas de aliciamento das classes populares foram postas em prática nos países da região, numa tentativa de controle político das massas formadas dos processos urbano-industriais nacionais. Em comum, os sistemas políticos implantados na região obedeciam a uma hierarquia rígida e personalista a partir da liderança do Chefe do Executivo até os mandatários locais. Curiosamente, nacionalistas e esquerdistas latino-americanos puderam dar as mãos em nome de um discurso ideológico carregado de anti-estadunidismo, ainda que os rompimentos com os interesses estadunidenses tenham sido temporários e quase sempre apenas pontuais.

Assim como em meados do século passado, novamente a perpetuação no poder está na ordem do dia para os *chavistas*, cuja imagem carismática de seu líder é sustentada pelos generosos programas sociais de cunho assistencialista, mas também pelo forte discurso anti-estadunidense e medidas sensacionalistas de encampação de algumas empresas estrangeiras, tudo para catalisar o apoio popular. O populismo *chavista* recorre também ao discurso bolivariano (do libertador Simon Bolívar) de unidade latino-americana, e trata de pôr em marcha um projeto político que colide diretamente com o projeto brasileiro para a região.

O projeto *chavista* iniciou seu nacionalismo estatizante pelo setor petrolífero, estimulado pelo extraordinário aumento do preço internacional do petróleo. Aproveitando o amplo apoio popular das urnas (o boicote da oposição foi um enorme fracasso), anunciou ainda nos primeiros dias de 2007 a encampação dos setores de telefonia e eletricidade. Essa é sua base infra-estrutural imaginada para o projeto interno de “socialismo do século XXI”, que inclui a pitoresca troca de nome do país para República Socialista da Venezuela.

O *boom* do petróleo financia também a projeção da influência de Chávez pela região. Para apoiar o novo governo da Nicarágua, frente política formada por ex-sandinistas, oferta petróleo e acena com o perdão da dívida externa com a Venezuela. Com a Bolívia, garantiu através da estatal petrolífera venezuelana PDVSA investimentos e apoio técnico para substituir as posições da estatal brasileira Petrobras no desenvolvimento do setor petrolífero boliviano.

Assim, Morales pôde endurecer nas negociações com o Brasil visando o reajuste do preço do gás exportado pelo Gasoduto Brasil-Bolívia (Gasbol). Em troca, Chávez prometeu uma refinaria da PDVSA em Recife, no Nordeste brasileiro, e justamente a terra natal de Lula, mas que acabou não se confirmando. Chávez também tem **anunciado auxílio para** bancar um mega-gasoduto sul-americano, desde as ricas reservas venezuelanas de gás natural até as áreas industrializadas de Brasil e Argentina.

No Equador, o nacionalista Rafael Correa venceu as eleições com um discurso de esquerda e com o apoio explícito de Hugo Chávez, e sua agenda também incluiu a revisão dos contratos com companhias petrolíferas estrangeiras, inclusive a Petrobras. Como se percebe, a maré não está nada boa para os interesses empresariais estrangeiros nos Andes.

Apesar desses revezes, o governo social-democrata de Lula no Brasil continua manifestando discreto apoio aos novos governos nacionalistas e de centro-esquerda, inclusive Chávez e Morales. É preciso lembrar que as políticas assistencialistas do próprio governo brasileiro também muito se assemelham à certas práticas populistas que atualmente voltam à varrer a América Latina

Outro ponto em comum entre Chávez e aliados é a bandeira do anti-estadunidismo explícito, que poderia se traduzir numa maior participação da Bolívia e da Venezuela num Mercosul anti-Alca, e em breve com a adesão do Equador. A questão é saber se o atual modelo de comércio regional aberto do Mercosul interessará de fato aos novos membros andinos, tradicionalmente de economias mais fechadas. Até porque não parece haver sinais de que entre os atuais membros do Mercosul se deseje retroceder a um bloco econômico fechado.

A assinatura de um acordo militar Venezuela-Bolívia também preocupa Washington, bem como ao Chile, que mantém regiões subtraídas militarmente dos bolivianos desde a Guerra do Pacífico (1879-1880)³. E não fosse o isolamento chileno

³ A guerra foi marcada fundamentalmente pela disputa de ricas jazidas de nitrato entre Bolívia e Peru, de um lado, e Chile de outro. A derrota boliviana significou a perda da província de Atacama, da cidade portuária de Antofagasta e seu único acesso ao mar.

em relação aos vizinhos⁴, a própria eleição de Michelle Bachelet no Chile poderia representar o reforço de uma alternativa social-democrata ao modelo *chavista*.

Mas falar em ruptura com os Estados Unidos seria enorme exagero, pois todos os países da região continuam dependentes de capitais e tecnologias externas, e nem as encampações venezuelanas são suficientes para reverter esse quadro de dependência estrutural. O “socialismo do século XXI” venezuelano não abrange a “economia do conhecimento”, e ainda precisa continuar vendendo combustível para os Estados Unidos para se financiar. Nesse sentido, a radicalização o discurso político latino-americano apresenta evidente conotação de retórica, produto do ressentimento desses países quanto a um certo descaso dos Estados Unidos para com a região.

Mas o processo político e social boliviano é muito distinto do venezuelano, e talvez de todos os demais países da região. Após vencer a tentativa de golpe e neutralizar as ameaças militares internas, Chávez alcançou derrubar toda a oposição interna. Mas Evo Morales convive com uma oposição ruidosa que inclusive buscou minar o processo constituinte boliviano. E ainda que os problemas estruturais sejam os mesmos, o fato de que o aprofundamento do processo revolucionário não ocorra em detrimento da democracia configura uma experiência única boliviana até o momento.

GEOGRAFIA E DESENVOLVIMENTO

Ao final da década de 1990, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) passou a incorporar em suas análises acerca do desenvolvimento econômico latino-americano a dimensão geográfica. Foram estudados o peso dos fatores geográficos na exclusão de comunidades indígenas e outras minorias raciais, bem como a correlação entre clima/solos e desenvolvimento econômico. O padrão geral identificado foi de associação entre climas temperados e ambientes mais salubres e maior produtividade do solo, e inversamente, entre climas tropicais e doenças endêmicas (como malária e febre amarela) e solos mais pobres: *“os níveis de renda per capita em 1995 na região apresentam aproximadamente uma forma de U em termos de latitude, com níveis muito*

⁴ O Chile é considerado “modelo” de neoliberalismo para a América Latina, por conta do grau de abertura de suas importações. As baixas taxas de importação praticadas pelo país impedem seu ingresso no Mercosul, bem como o acordo comercial preferencial que mantém com os Estados Unidos.

mais elevados no sul temperado e um nível mínimo logo abaixo do Equador, na faixa entre 20° de latitude Sul e 0° de latitude". (Gallup et alii, 2007, p. 4).

Mas a Bolívia não pôde deixar de ser lembrada como um exemplo desconcertante, onde é a região tropical de clima úmido mais desenvolvida economicamente que as zonas montanhosas andinas de clima frio e seco (GALLUP et alii, 2007). Mais de metade dos casos de cólera e malária do país são registrados nas planuras tropicais, o que bem atesta as condições insalubres daquele ambiente. Alheia a tudo isto, a Bolívia nega explicitamente quaisquer análises mecanicistas e deterministas entre geografia e desenvolvimento econômico, ao mesmo tempo em que tranquilamente afirma uma diversidade geográfica pouco ou nada compreendida pela *intelligentsia* do Estado boliviano e seus sucessivos governos⁵. Com efeito, a geografia e a geopolítica tem andado separadas ao longo da história boliviana, para infelicidade de seu próprio povo.

Ao peregrino que se dirige à Bolívia salta aos olhos a beleza e o contraste das paisagens e a diversidade de povos conforme cruza o país de quaisquer quadrantes. Na região andina existem ricas reservas de petróleo, gás e minérios metálicos. Impressiona também as variedades de batata, milho e frutas e seu cultivo nas íngremes vertentes dos vales andinos (uma variedade de batata ou milho para cada grau de variante de altitude), ambas heranças ainda preservadas do tempo dos gloriosos incas. Nas planícies tropicais solos ricos para a agricultura e favoráveis à mecanização. Essa é a Bolívia cujas condições geográficas e riqueza cultural ainda não foram plenamente aproveitadas para o próprio desenvolvimento da nação.

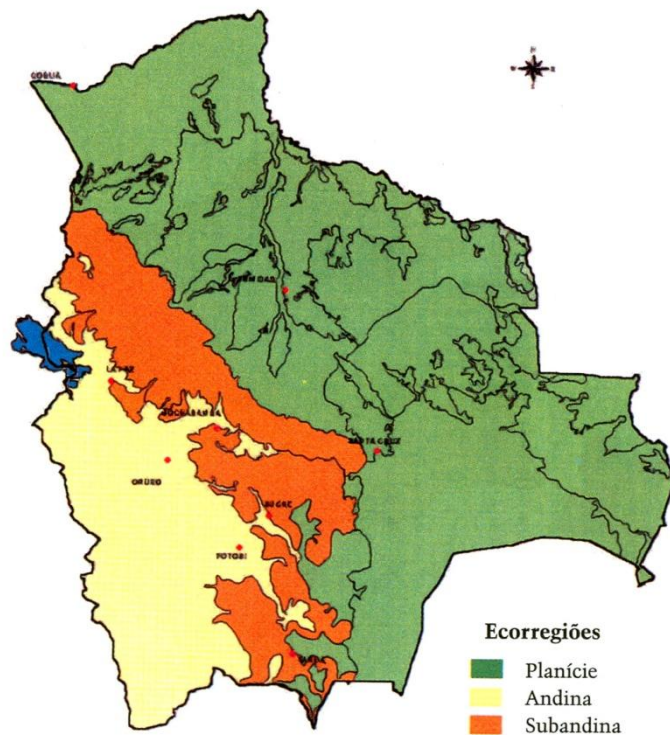
O NACIONALISMO-INDIGENISTA BOLIVIANO

O mapa seguinte, reproduzido de GALLUP et alii (2007), retrata a nítida diferenciação da Bolívia em três regiões ecológicas bastante distintas entre si: Andes (Altiplano), Subandes (região dos vales andinos) e Planície (amazônica e tropical). Ao se cruzar o país no sentido SO-NE, as grandes altitudes andinas com média de 3.700 m vão perdendo a imponência até se chegar às planícies da floresta amazônica e campos

⁵ Infelizmente, o pensamento econômico hegemônico continua a interpretar fenômenos sociais por meio de relações causa-efeito, ainda longe de compreendê-los a partir de suas múltiplas determinações histórico-geográficas (MARX e ENGELS, 1845; SMITH, 1988; SOJA, 1993).

cultivados de Santa Cruz, já praticamente ao nível do mar (embora o país não tenha acesso ao mar).

Bolívia: principais regiões ecológicas



Fonte: URQUIOLA et al. (1999).

A diversidade etno-linguística também acompanha essa compartimentação geográfica: o *aymara* é o idioma nativo mais falado na região andina, o *quichua* é mais expressivo nos vales, e o *guarani* na planície tropical⁶. Para um estrangeiro compreender a importância dessa complexa clivagem étnica, é elucidativo o episódio da guerra civil entre a *quichua* Sucre e a *aymara* La Paz (1898-1899), a primeira encravada nos vales andinos e capital política da zona de mineração, e a segunda situada nos

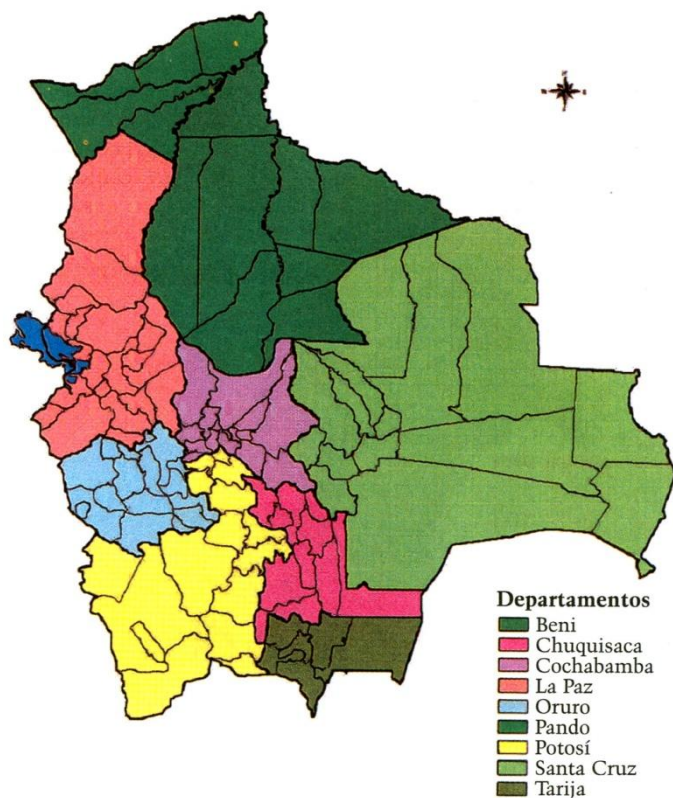
⁶ O espanhol é a língua do comércio entre as distintas regiões bolivianas.

altiplanos. Os aymaras saíram vitoriosos e transferiram para os altiplanos as funções de governo, mantendo em Sucre apenas o poder judiciário (sede da Corte Suprema de Justiça). Esta ferida permanece aberta até hoje, sendo a proposta de Sucre de retorno do Executivo e Legislativo para a cidade derrotada pelo Congresso Constituinte, onde os grupos de apoio a Evo Morales são majoritários.

A apuração do referendo de janeiro de 2009 de ratificação na nova constituição reforça a permanência dessa clivagem entre os departamentos dos altiplanos (pró-Morales) e da planície, sendo os eleitores mais divididos entre os departamentos dos vales andinos e zonas de mineração. O sim ganhou com mais de 60% dos votos.

A geografia física e a diversidade etno-linguística, mais os costumes e culturas institucionais distintas influenciaram fortemente a organização territorial do sistema político-administrativo boliviano, dividido em 112 províncias e 9 departamentos: Beni, Pando, Santa Cruz, Chuquisaca, Cochabamba, Oruro, Potosí, Tarija e La Paz (Ver mapa abaixo reproduzido de Gallup et alii (2007)). As diferenças de desenvolvimento econômico e social são profundas mesmo entre departamentos e até províncias vizinhas.

Bolívia: departamentos e províncias



Fonte: URQUIOLA et al. (1999).

A infecunda região andina boliviana, com seu altiplano de altitudes colossais, apresenta níveis de pobreza elevados, desempenho educacional mais baixo e infraestrutura e serviços básicos atrofiados. Vista em seu conjunto, La Paz se assemelha a uma gigantesca “favela” com suas habitações precárias e quase sem espaço entre uma construção e outra. Nesta cidade de pouco mais de 1 milhão de pessoas, a área central é imensamente confusa, com um trânsito caótico e ruas tomadas pelo comércio ambulante (dominado pelas *cholas*). Ainda assim, aquelas planuras que literalmente tocam o céu, cercadas por montanhas e glaciares dos dois ramos da cordilheira dos Andes, é algo espetacular e não seria possível aqui descrever tamanha grandiosidade.



legenda: As *cholitas* (aymaras) com suas barracas diante de igreja colonial edificada no século XVI, representam o elo local da globalização ao formarem a base do comércio informal da capital La Paz (foto do autor).

Cerca de 74% dos mais de 8 milhões de bolivianos vivem nos Andes e vales andinos⁷. As montanhas que cercam os altiplanos representam enorme dificuldade para a construção de estradas vicinais, ao fornecimento de energia elétrica e telecomunicações, e para a universalização dos serviços básicos:

“Como a altitude é a causa da diversidade geográfica boliviana, as diferenças de altitude também contribuíram para os custos relativamente altos dos transportes. Em razão da topografia altamente montanhosa, é caro construir estradas nas regiões andina e subandina. A fragilidade do solo e as chuvas abundantes também encarecem a construção, e em especial a manutenção de estradas confiáveis na região de planície. A combinação desses fatores faz que, uma vez construídas as estradas, os custos de transporte sejam na verdade mais baixos na região andina que na região de planície. Além de tudo, a Bolívia tem a menor densidade rodoviária (quilômetros por milhão de habitantes) entre todos os países sul-americanos”

(Gallup et alii, 2007, p. 95).

Assim, chegar até La Paz é sempre uma aventura quando se parte do oriente boliviano. É somente a partir dos anos 1950 que a cidade de Santa Cruz de La Sierra, principal centro urbano e agroindustrial do Departamento de Santa Cruz, ganha uma rodovia até Cochabamba, permitindo chegar até La Paz, e daí aos portos do Pacífico.

⁷ Desde a década de 1950, a região de planície do Departamento de Santa Cruz vem ampliando sua participação no conjunto populacional boliviano, principalmente pela atração de movimentos migratórios da região andina. A primazia urbana de La Paz diminuiu de quase 40% em 1950 para apenas 29% em 2001 (GALLUP et alii, 2007). O declínio da produção mineira nas últimas décadas tem acentuado o empobrecimento também da região subandina, notadamente da famosa Potosi e de Oruro, mas também de Sucre.

Mas a ligação rodoviária entre Santa Cruz de La Sierra e a fronteira brasileira (Corumbá), velha reivindicação regional, somente agora que está sendo construída.

Enquanto a estrada não é finalizada, o único caminho partindo do Brasil é por trem. Ao cruzar determinadas áreas de Santa Cruz, funcionários da companhia alertam para “*cerrar las ventanas*” devido aos freqüentes apedrejamentos de partidários da autonomia regional. É bastante comum encontrarmos pessoas vestindo camisetas estampando o dizer “*Autonomia: si*”. A geografia física (planícies de clima tropical úmido) e a geografia humana (predominância de grupos indígenas diversos dos andinos) são fatores mencionados pelos defensores da autonomia do Departamento de Santa Cruz, que desde meados da década de 1990 “*passou a contribuir com mais do que aquilo que recebia em termos de recursos públicos*” (gallup et alii, 2007, p. 98).

Curiosamente, o *boom* econômico experimentado por Santa Cruz foi estimulado pelo poder central à partir das décadas de 1940-50 quando, visando a integração regional do Oriente ao Altiplano, abriu estradas e orientou empréstimos pelo banco agrícola do Estado para empreendimentos rurais na região (Gallup et alii, 2007). Felizmente, a decisão brasileira de viabilizar a ligação rodoviária com Santa Cruz de La Sierra tem evitado mais uma capitalização política do discurso de “abandono” e “descaso” do poder central para com a região, bem como procurado demonstrar aos países vizinhos que não se repetirá um novo Acre⁸.

Os capitais brasileiros transformaram a paisagem do Departamento de Santa Cruz, que experimenta as mais elevadas taxas de crescimento econômico da Bolívia através do desenvolvimento da produção agrícola em larga escala (arroz, algodão, cana-de-açúcar e soja) e da agroindústria. As exportações bolivianas de petróleo e gás natural para o Brasil também ocorrem por Santa Cruz (cortada pelo Gasbol), que representam insumos energéticos estratégicos para o parque industrial brasileiro.

A base social do sentimento nacionalista e indigenista boliviano que levou Evo Morales e o MAS - *Movimiento al Socialismo* - ao poder está nos altiplanos de La Paz. O próprio Evo é um *aymara* orgulhoso, de índole bastante simples e honesta. Os

⁸ O território boliviano do Acre foi incorporado ao Brasil no início do século passado, sob justificativa de a região ser habitada por seringalistas brasileiros. Mais recentemente, o Departamento de Pando – vizinho a Santa Cruz – também foi “invadido” por lavas de seringalistas brasileiros, (estimativas apontam quase 30 mil brasileiros na região), despertando entre os bolivianos temores de nova perda territorial na região amazônica.

altiplanos dos *aymaras*, juntamente com as regiões de mineração dominadas pelos *quichuas*, formam também a base socioterritorial do anti-imperialismo boliviano, contra os interesses estadunidenses, europeus e brasileiros na exploração das riquezas naturais do país. Todo boliviano é orgulho das riquezas naturais de seu país, e acredita que as empresas estrangeiras desejam manter o país pobre para obterem preços mais baixos para a exploração dessa riqueza.

Embora com aspirações variadas, os distintos grupos sociais mobilizados em torno do MAS defendem a nacionalização e valorização da produção mineral e de hidrocarbonetos, episódio que levou diversas empresas petrolíferas estrangeiras a deixarem o país, inclusive a brasileira Petrobras. Outro ponto comum ao MAS é a defesa da “revolução boliviana”, que exige exorcizar o passado colonial que disseminou o mito da “incapacidade” dos povos indígenas de se auto-governarem. O resgate da história e dos “mitos de origem” é particularmente forte entre os *aymaras*, e as ruínas incas encontradas no Lago Titicaca (mais alto do mundo) e considerado na cultura indígena pré-colombiana como centro do universo, explicam a crença local de que a mitológica Atlântida se encontra oculta sob suas águas⁹.

É dessa forte e independente base social - indigenista e anti-imperialista – que reside a diferença entre Evo Morales e Hugo Chávez. Enquanto o líder venezuelano busca reeditar um modelo desenvolvimentista nacional de cima para baixo, dependendo do apoio dos oficiais militares de baixa patente e de seu discurso populista entre a população mais pobre, Morales é amparado por um genuíno movimento social popular e fortemente organizado. Isto explica a ampla reforma agrária em curso na Bolívia, baseada em desapropriações sem indenização (via totalmente diferente, por exemplo, da adotada pelo Brasil de Lula) para que os indígenas voltem a ter suas terras. O próprio Judiciário boliviano foi reorganizado de forma a ceder poderes para a tradição comunitária local, beneficiando especialmente as aldeias *aymaras* ainda isoladas nos altiplanos¹⁰. E quando as instituições políticas se reinventam para dar voz e vez aos

⁹ Quando o famoso oceanógrafo francês Jacques Cousteau esteve no Lago Titicaca, encontrou sob suas águas turvas apenas sinais de decomposição de uma densa floresta antiga.

¹⁰ Até mesmo o antigo e disseminado hábito indígena de mascar e beber chá de folhas de coca para vencer o cansaço e os efeitos da altitude foi legalizado no país, medida duramente criticada pelo governo estadunidense que teme o fortalecimento dos grupos cocaleiros locais.

costumes e demandas populares, estamos indiscutivelmente diante de uma verdadeira revolução.

A nova Constituição Boliviana não foi tarefa simples, contando com férrea oposição dos autonomistas regionais e da elite econômica ligada aos interesses estrangeiros e que temem a rigidez da nova regulamentação do setor de mineração e hidrocarbonetos. Um golpe de Estado não é possibilidade afastada, uma vez que já foram cerca de 200 ao longo da vida política do país. Mas o *Movimento al Socialismo* quer edificar uma via política inteiramente nova, baseada no nacionalismo indígena dos povos bolivianos e não na globalização perversa de sotaque estadunidense, europeu e brasileiro.



legenda: Hugo Chávez (à direita da foto) discursa na posse de Evo Morales (à esquerda), primeiro presidente indígena da história boliviana, ambos com trajes típicos dos índios andinos (foto: www.cubaencuentro.com).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo político boliviano é fortemente marcado pela participação popular indígena, cujas organizações sociais fundamentam as ações do MAS e do presidente Evo Morales. A experiência revolucionária boliviana transforma profundamente as estruturas socioeconômicas e jurídico-políticas do país, nisso diferenciando-se dos demais casos andinos que tem destacado apenas o nacionalismo econômico.

Invariavelmente, todas as experiências políticas em curso na região trazem um maior controle do Estado especialmente sobre recursos minerais e petróleo e infra-

estrutura. Mas nem Bolívia nem os demais países latino-americanos comandados pela nova esquerda sinalizam mover-se estrategicamente no sentido de romper com a dependência tecnológica da região, ao contrário, o fosso tecnológico que separa Norte e Sul não para de ampliar-se. Nesse sentido, pode-se dizer que se trata de experiências ainda difusas de elaboração de alternativas ao modelo neoliberal e sua manifesta incapacidade em promover nova onda de inclusão social nos países latino-americanos. Com o acirramento da competição regional por investimentos estrangeiros a partir do fim da Guerra Fria, a América Latina não tem mais o monopólio da bandeira do desenvolvimentismo no mundo subdesenvolvido.

Mas o ponto de maior fragilidade do governo de Evo Morales repete o de todos os governos anteriores: a herança de um país marcado por sua diversidade geográfica e social. As tensas relações sociais e políticas bolivianas podem ser sintetizadas nas disputas de poder entre seus três principais centros urbanos, cada um representando uma região geográfica: Santa Cruz de La Sierra é o centro econômico da planície, Cochabamba (divide com Sucre) a primazia sobre a região de mineração e vales subandinos, e La Paz por seu incontestado domínio nos altiplanos e rota para o Pacífico. Os recursos naturais de cada região e as etnias indígenas diversas representam fonte de poder para as elites políticas locais e instrumentos de barganha junto ao poder central, ora ocupado pelo revolucionário *aymara* Morales.

BIBLIOGRAFÍA

BRIGAGÃO, C. (1996): *O caso SIVAM*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.

FIORI, J. L. (2007): “A nova geopolítica das nações e o lugar da China, Índia, Brasil e África do Sul”. En *Revista Oikos – Revista de Economia Ortodoxa*. Rio de Janeiro, n. 8, ano VI, p. 77-105.

GALLUP, J. L. (2007): *Geografia é destino?: lições da América Latina*. São Paulo: Editora UNESP.

KURZ, R. (2001): *Marx Lesen*. Frankfurt/Main: Eichborn.

LIPIETZ, A. (1988): *Miragens e milagres: problemas da industrialização no terceiro mundo*. São Paulo: Nobel.

MARX, K. y ENGELS, F.. (2002): *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes. (1845).

SMITH, N. (1988): *Desenvolvimento desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SOJA, E. (1993): *Geografias pós-modernas: reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SIGNIFICAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS PARA CONSTITUIÇÃO DE UMA NOVA CONSCIÊNCIA

Eva Teresinha de Oliveira Boff

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ

Maria Cristina Pansera de Araújo

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ

Ediliane de Oliveira Boff

Mestre em Comunicação-PUCRS

Fecha de recepción: 3/09/2009

Fecha de aceptación: 1/10/ 2009

RESUMEN: Esta investigación analizó las opiniones de 205 estudiantes de diversas carreras de la UNIJUI con el fin de verificar sus discursos y promover debates tendientes a ampliar la concientización ambiental a través de una relación más estrecha entre las concepciones cotidianas y las científicas. Se realizó un cuestionario semi-estructurado sobre los residuos y su análisis permitió concluir que los estudiantes arrastran muchas concepciones de la vida cotidiana, pero no siempre las relacionan con los conceptos científicos. La discusión sobre los problemas ambientales permite dar sentido a dichos conceptos y constituye, así, una manera de trabajar la construcción de un conocimiento integrado con la realidad, exigiendo un nuevo nivel de comprensión de los diferentes conocimientos para tomar actitudes conscientes.

Palabras clave: residuos, educación ambiental, conocimiento científico.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE SIGNIFICANCE OF SCIENTIFIC CONCEPTS FOR THE BUILDING OF A NEW AWARENESS

ABSTRACT. This research examined the views of 205 undergraduates students from different courses of UNIJUÍ in order to check his speeches and engaging in discussion to expand environmental awareness from a stronger relationship between everyday and scientific conceptions. This was a semi-structured questionnaire on waste and its analysis showed that students bring many conceptions of their daily lives, but do not always make the relationship with scientific concepts. The discussion of environmental problems is a possibility of meaning of these concepts and a way to work the construction of integrated knowledge and reality, demanding a new level of understanding of the different knowledge, for making conscious attitudes.

Key-words: waste, environmental education, scientific knowledge

CONTEXTO DA PESQUISA E MARCO TEÓRICO

Neste artigo trazemos para discussão algumas concepções, expressas por estudantes de graduação da UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), sobre os resíduos sólidos produzidos pelas atividades humanas. O objetivo foi propiciar debates que promovam maior consciência quanto às questões ambientais, produzindo novos significados, articulando tais questões com uma proposta de reorganização curricular que tem como foco a problematização dos conceitos científicos, em especial os relativos ao ensino de química.

Tem-se como propósito articular ações que contribuam para constituição de uma nova consciência ambiental, na perspectiva de promover uma educação ambiental, considerando as intervenções humanas no ambiente, principalmente, no que se refere à produção de resíduos sólidos (lixo).

A problemática pesquisada decorre da necessidade em se considerar as condições impostas pela sociedade de consumo, que impulsionou o uso exagerado de materiais da natureza e a transformação destes em novos, ocasionando profundas mudanças nos hábitos das pessoas e alterações culturais, sociais, econômicas e ambientais. A sociedade de consumo, suas conseqüências e formas de desenvolvimento, no entanto, parece não estar de fato vinculada às propostas curriculares desenvolvidas pelo nosso ensino. Inúmeras críticas são apontadas pela literatura, tais como a desconsideração pela constituição de um currículo como construção social e histórica (Lopes, 2007), a falta de problematização e dialogicidade (Freire, 2004), a compartimentação dos saberes, impedindo a percepção do global (Morin, 2000) e a necessidade de integração das diferentes áreas do conhecimento (Santomé, 1998, Japiassu, 2006).

Mesmo diante das críticas apontadas, a forma de ensino, em especial na área de Ciências da Natureza, ainda prevalece desvinculada da realidade cotidiana dos estudantes. Considerando que, na sociedade atual, os modos de vida são marcadamente influenciados pela produção científica e tecnológica, é preciso pensar em caminhos capazes de oferecer resultados para sanar as angústias do momento. Uma das alternativas é buscar compreensões sobre as questões ambientais em suas múltiplas e

complexas interações ecológicas, psicológicas, legais, políticas, sociais, econômicas, científicas, culturais e éticas.

Neste sentido, a compreensão de situações reais que contribuam para mudanças de hábitos e atitudes com o propósito de melhoria da qualidade de vida de todos os seres que interagem com o ambiente é uma questão fundamental a ser considerada. O ensino tradicional não tem dado conta das articulações necessárias entre conteúdos escolares e realidade dos estudantes, nem das discussões/reflexões sobre as responsabilidades individuais e/ou coletivas nos diferentes contextos que envolvem a problemática ambiental, deixando, assim, de produzir aprendizagens significativas para a vida dos cidadãos. Considerando as questões apontadas e com o propósito de promover melhoria na formação de professores, propusemos o desenvolvimento da temática “lixo/resíduos sólidos”, na disciplina de Química Ambiental, componente curricular do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). O componente visa à formação de professores habilitados para trabalhar com o ensino de Ciências no nível fundamental (11 a 14 anos) e Química no nível médio (15 a 17 anos).

A proposta fundamenta-se em uma estratégia de ensino que parte dos saberes de vivência dos estudantes e por isso, na medida em que suas opiniões e pontos de vista são considerados, é constituído um espaço rico de reflexão/problematização. O trabalho oportunizou a construção de conhecimentos que tratam de conceitos, específicos da química, necessários para compreender uma situação real e de relevância social, como a dos resíduos sólidos. Tratamos de uma temática importante, pois quando os resíduos são gerenciados inadequadamente, tornam-se um grande problema ambiental, de saúde, cultural e socialmente relevante, conforme expressam Fadini & Fadini (2001, p.09).

“Os resíduos gerados por aglomerações urbanas, processos produtivos e mesmo em estações de tratamento de esgoto são um grande problema, tanto pela quantidade quanto pela toxicidade de tais rejeitos. A solução para tal questão não depende apenas de atitudes governamentais ou decisões de empresas; deve ser fruto também do empenho de cada cidadão, que tem o poder de recusar produtos potencialmente impactantes, participar de organizações não governamentais ou simplesmente segregar resíduos dentro de casa, facilitando assim processos de reciclagem. O conhecimento da questão do lixo é a única maneira de se iniciar um ciclo de decisões e atitudes que possam resultar em uma efetiva melhoria de nossa qualidade ambiental e de vida.”

Além disso, as atividades humanas exercem influência nos componentes ambientais abióticos: solo, ar, água, provocando mudanças tão significativas nesses recursos naturais que chegam a resultar em esterilidade do solo, escassez da água e incorporação de gases poluentes no ar atmosférico, o que impede a qualidade esperada para a continuidade da vida no planeta. Marx & Engels (1980, p.19) afirmam que a forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete no que são. Isto “coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo *que* produzem como com a forma *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção”.

Deste modo, estabeleceu-se uma relação dicotômica dos seres humanos com o ambiente: 1) exploração intensa dos recursos naturais orquestrada pelo modo de produção capitalista e, 2) busca da sobrevivência, dinamicamente equilibrada, com respeito ao ambiente. Esta dicotomia precisa ser revista, imediatamente, sob pena de serem criados mecanismos tão complexos de organização e intervenção no planeta que será quase impossível garantir a vida como está constituída, tendo em vista as demandas promovidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

No âmbito escolar, Auler (2002) destaca que as discussões em torno da Educação Ambiental têm apresentado algumas propostas de melhoria das relações com o ambiente tais como a coleta seletiva de lixo, a reciclagem, a importância de não cortar árvores, não jogar lixo nos rios. Essas ações são necessárias, no entanto, insuficientes, uma vez que se construiu uma absoluta insustentabilidade ambiental.

Ao mesmo tempo, verifica-se que os conhecimentos científicos parecem ser insuficientes para resolver as demandas contemporâneas, pois, na maioria das vezes, servem apenas para ampliar os danos causados. Iglesias (1989, p.69) afirma que o “homem e a natureza estão ameaçados, por armas cada vez mais perfeitas no seu objetivo de morte e destruição, por produtos químicos com terríveis efeitos colaterais, pelo lixo nuclear e pela crescente automatização do trabalho”. Neste contexto, é imprescindível considerar que a Educação Ambiental (EA) precisa estar presente na educação formal, vinculada a realidade do aluno (Pereira & Guerra, 2008), e “o conteúdo da EA deve ser originado do levantamento da problemática ambiental vivida quotidianamente pelos alunos, possibilitando fazer as ligações entre a ciência, as questões imediatas e as questões mais gerais.” (Jesus e Martins, 2002, p.174).

Para compreender o mundo em que se vive, fazer o enfrentamento de questões desta natureza e evitar a mutilação da realidade de cada indivíduo é importante desenvolver, analisar e compreender propostas de ensino que busquem a criação e implementação de espaços coletivos e interativos que possibilitem a transformação consciente dos sujeitos. Lembrando que a consciência é “um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível *imediato* e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência” (Marx & Engels, 1980, p.36). Neste sentido, é fundamental a proposição e implantação de propostas pedagógicas que signifiquem conceitos específicos articulados a problemas ambientais. Dessa maneira, a Educação Ambiental é tema transversal, que incrementa a constituição da consciência na interação dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem (Vigotski, 1994). Assim, a organização de propostas de ensino, que propiciem reflexões no sentido apontado tornou-se uma questão de suma importância. No caso da Licenciatura em Química, o componente denominado Química Ambiental possibilitou ligar esses conhecimentos numa perspectiva das interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). O seu foco foi o estudo dos fenômenos e processos químicos no ambiente, desde as origens, reações, transporte, efeitos e destinos de espécies químicas na água, no solo e no ar considerando inicialmente as concepções que os estudantes tinham sobre essa problemática.

Defendemos uma abordagem que permita a superação da fragmentação do conhecimento escolar e possibilite o desenvolvimento de uma nova visão de mundo superando o antropocentrismo estreito responsável pelas mazelas ambientais. Moraes (2003, p. 8) diz que a “integração dos conhecimentos interdisciplinares passa a ser um instrumento para a compreensão do mundo em que vivemos e não um objetivo a ser alcançado”. Portanto, ao trabalhar a construção do conhecimento integrado com a realidade, o nível de compreensão dos conceitos, nas diversas áreas, é muito diferente do que tem sido desenvolvido rotineiramente.

É nessa perspectiva que foi desenvolvida, no componente curricular de Química Ambiental, uma proposta de ensino que prioriza a contextualização dos conceitos de química a partir da problematização das concepções trazidas pelos estudantes. Ao considerar os conceitos da vivência deles a construção e reconstrução de conhecimentos

são possibilitadas de forma mais abrangente, prática, consciente e interdisciplinar. Assim, buscamos compreender os resultados e objetivos de suas ações e ligar os saberes e lhes dar sentidos, favorecendo o exercício da análise e da lógica, conforme proposto por Morin (2002). Ao estabelecer relações, a vivência é trazida para dentro da sala de aula, dinamizando e articulando as inter-relações entre os saberes, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999), de modo a respeitar e valorizar o conhecimento científico nas suas diversas contribuições para o desenvolvimento da sociedade humana.

Para abordar as questões apontadas produzindo significados aos conceitos científicos e contribuir na constituição de uma nova consciência, procuramos compreender as diferentes interferências que o ser humano produz no ambiente. O eixo central foi a problematização das concepções dos estudantes sobre os resíduos sólidos produzidos pelas atividades humanas. Como estratégia de ensino, desencadeamos ações e discussões sobre a produção, destino, interferências no ar, na água, no solo considerando a biodiversidade e a utilização de conceitos específicos de química, já trabalhados no decorrer do curso. Assim, constituímos um espaço privilegiado para apropriação e significação dos conteúdos, procedimentos, valores e da relação entre sociedade e natureza, pois a proposta não se restringiu aos conteúdos de modo linear, fragmentado e desvinculado da realidade.

Os resultados evidenciados neste artigo estão mais centrados na discussão e análise das concepções dos estudantes do último semestre do curso de Licenciatura em Química, as quais foram problematizadas para a construção de saberes mais complexos articulados com a problemática ambiental. Investigamos, também, as concepções de estudantes de outros cursos noturnos da UNIJUÍ com o propósito de aprofundar as discussões sobre tais concepções e ao mesmo tempo envolver os licenciandos em um processo de pesquisa. A análise das respostas conduziu a novas discussões e apropriação de saberes que ampliaram a capacidade de reflexão. Pois, o conhecimento se constrói pelo acompanhamento de processos de pesquisa, que se constituem como algo inerente à formação de professores, e a elaboração autônoma de novas propostas de ensino na educação básica.

Considerando o exposto e reconhecendo os sujeitos como seres históricos culturais e, portanto, em constante transformação, buscamos nortear a pesquisa pela

seguinte questão: Os saberes de vivência dos estudantes, considerados num ambiente dialógico e problematizador, contribuem para a formação de uma consciência ambiental articulada aos saberes específicos de química de modo que permita a tomada de decisão consciente nas relações com o ambiente, garantindo a qualidade de vida?

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e buscou captar e problematizar as concepções de estudantes universitários sobre os resíduos sólidos produzidos pelas atividades humanas (lixo), nas aulas de Química Ambiental do Curso de Licenciatura em Química. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário semi-estruturado contendo 10 questões abertas, que permitiu aos sujeitos pesquisados responder livremente. O questionário foi estruturado com o intuito de identificar, analisar e problematizar os entendimentos de vivência dos estudantes sobre: significado de lixo; caracterização dos diferentes tipos de lixo (orgânico ou inorgânico); percepção sobre os problemas ambientais ocasionados pelo lixo doméstico; envolvimento em programas de gerenciamento do lixo; percepção sobre o tipo de resíduo encontrado em maior quantidade no lixo doméstico; que tipo de resíduo é considerado mais prejudicial à saúde humana; problemas ocasionados por lixões; possíveis soluções para eliminação dos lixões; viabilidade de implantação de coleta seletiva do lixo e os conceitos de química necessários para compreender essa temática. Os dados iniciais foram obtidos das respostas de 15 licenciandos do curso de Química. Posteriormente, os licenciandos de Química solicitaram a 190 universitários de outros cursos noturnos da UNIJUÍ, tais como Direito, Administração de Empresas, Educação Física, Informática, Letras, Filosofia, História, Pedagogia, Ciências Biológica, Ciências Físicas, Geografia, Matemática, que respondessem as nove primeiras questões, como subsídio para discussões da temática “lixo” na disciplina de Química Ambiental. A amostra de estudantes questionados constituiu-se daqueles que estavam presentes em sala de aula na noite escolhida para aplicação do questionário (figura 1).

A partir das respostas dos pesquisados, pode-se estabelecer categorias de análise, sintetizadas em gráficos, sendo o total de respostas maior que o número de estudantes questionados, pois alguns deles se enquadraram em mais de uma categoria.

Tais categorias, que podem ser compreendidas como *formações discursivas* (Orlandi, 2005), referem-se às concepções de lixo que os pesquisados estabeleceram e os sentidos que fazem parte da atmosfera de significados de lixo. Para a análise dessas *formações*, utilizou-se como referencial metodológico a Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2007) e (Orlandi, 2005) visando identificar, a partir de um olhar interpretativo, os sentidos produzidos pelos estudantes na perspectiva da educação ambiental. Para Orlandi (2005), a língua, com seus *equivocos e falhas*, condiciona o discurso, pois é a materialidade *lingüística e histórica* em que os processos discursivos se desenvolvem. Se para a língua é trazido o que se pode considerar seu exterior, o sujeito do discurso não é sempre consciente do que diz, mas traz consigo marcas de outros discursos anteriores, traz consigo as marcas do inconsciente. Tais *sinais* anteriores podem ser apreendidos por quem analisa que, também, posiciona os sujeitos analisados. É nesse sentido que a pesquisa em questão procura compreender os significados atribuídos pelos estudantes questionados para algumas questões ambientais de alta relevância social.

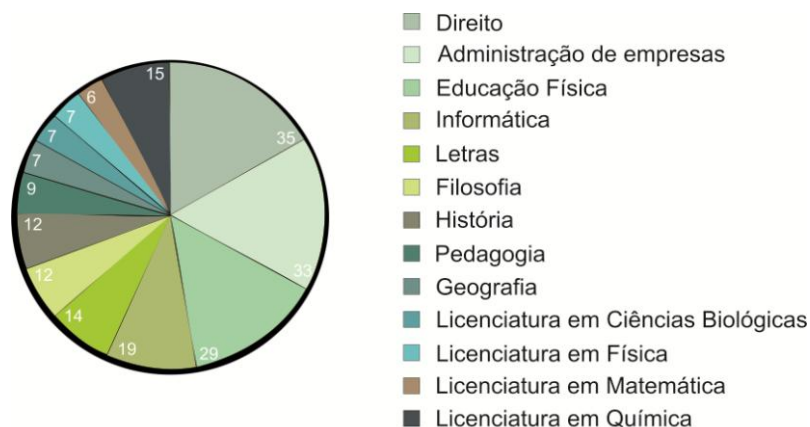
Além da análise sobre as concepções produzidas pelos alunos, a pesquisa procurou envolvê-los na produção de mudanças, tanto na organização de novas propostas de ensino, quanto na reflexão sobre a problemática ambiental e sua relação com o ensino de química. Nesse sentido, a pesquisa também apresenta as características de uma investigação ação. Partimos do “pressuposto de que pesquisa e ação devem e podem caminhar juntas, de forma dialógica e interpenetrante” (Pimenta, 2008, p. 16). Deste modo, o diálogo intencional pode contribuir para um ensino de maior qualidade, na medida em que os sujeitos passam a integrar no seu fazer cotidiano, uma atitude de investigação (Bogdan, Biklen, 1994). Esta modalidade de pesquisa tem como princípio enfatizar a interpretação em contexto; em um processo de impregnação e de vivência que buscou retratar a realidade e representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social (Lüdke & André, 1986). Alguns fragmentos das repostas dos licenciandos em química foram trazidas para análise, por isso foram nominados L₁, L₂, L₃, L_n.

AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE OS RESÍDUOS SÓLIDOS

A questão ambiental tem sido debatida em inúmeros meios de comunicação e de divulgação científica. No entanto, para propiciar o diálogo entre a vivência dos estudantes e as explicações das Ciências como um saber estruturado, é necessário criar condições para que eles observem, problematizem e percebam que são agentes que podem contribuir para a construção de um ambiente de maior qualidade de vida. Se a preocupação com o ambiente tornou-se uma questão importante e discutida por várias esferas sociais, a compreensão das características que sustentam uma sociedade de consumo parece estar ausente no ensino. A urgência com a qual as questões ambientais têm sido tratadas parece deixar em segundo plano a realidade vivida por estudantes. Isso mostra a necessidade de mobilizar novos movimentos que talvez suscitem da escola uma preocupação mais efetiva com o gerenciamento destes conflitos, entre as necessidades reais e aquelas criadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, trazemos para discussão os resultados de uma pesquisa realizada com professores em formação inicial da disciplina de Química Ambiental do curso de Licenciatura em Química da UNIJUÍ. A pesquisa envolveu 205 estudantes distribuídos em 13 cursos noturnos da UNIJUÍ, conforme indicado na Figura 1.

Figura 1: Cursos envolvidos na pesquisa



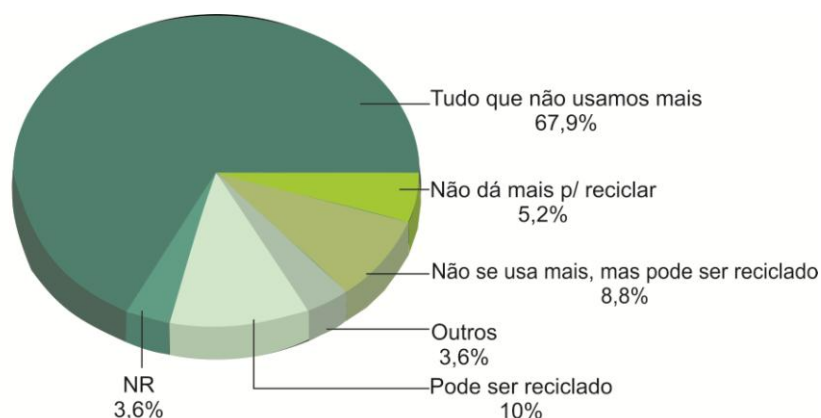
Fonte: Pesquisa de campo disciplina Química Ambiental - DBQ/UNIJUÍ

A produção de lixo está associada à cultura de um povo. Cada lugar possui resíduos sólidos cuja composição é caracterizada pelas atividades econômicas e costumes ali desenvolvidos. As soluções buscadas para sua gestão devem, portanto, ser compatíveis com as características apresentadas pelo local, o que fica evidenciado nas respostas dos alunos dos diferentes cursos, pois são similares, independente do curso. Em geral os resíduos são definidos como materiais que não possuem valor, por isso podem ser jogados fora após o uso. A nossa cultura estabeleceu que todo material resultante de suas mais diversas atividades, não lhe sendo mais útil, é considerado lixo, conforme indicado na figura 2. Esse paradigma, um tanto ultrapassado, fundamentou a própria definição de lixo, amplamente utilizada hoje, além de ter interferido de forma bastante desfavorável nos conceitos modernos de gerenciamento do lixo, pois na natureza, tudo se processa de forma cíclica.

As análises das respostas quanto ao conceito de lixo estão sistematizadas na figura 2. A maioria (67,9%) considera lixo “*tudo aquilo que não usamos mais*”, evidenciando uma concepção abrangente e desvinculada de uma possível solução para o destino do lixo. 10,9% consideram o lixo “*tudo que pode ser reciclado*”; 5,2% “*tudo que não dá mais para reciclar*” e, 8,8% aquilo “*não se usa mais, mas pode ser reciclado*”. Logo, 24,9% deles relacionam o conceito lixo à reciclagem, sendo que no primeiro caso a reciclagem aparece de forma mais imbricada com a concepção de lixo, pois ele é, imediatamente, aquilo que pode ser reciclado. No segundo caso, o lixo aparece como um produto posterior a reciclagem, que poderia ter passado por esse processo, mas já não pode ser reaproveitado pela reciclagem. A terceira concepção,

aquilo que não se usa mais, *mas* pode ser reciclado, apenas sugere uma *possibilidade* para o que não se usaria mais. A reciclagem, nesse caso, aparece enquanto possibilidade, não estando vinculada a concepção de lixo de forma tão dependente como no primeiro caso. No entanto Pereira Neto, (1998) propõe que o lixo seja definido como uma massa heterogênea de resíduos sólidos, resultantes das atividades humanas, os quais podem ser reciclados e amplamente reutilizados, gerando, entre outros benefícios, proteção à saúde pública, economia de energia e de recursos naturais, além de minimizar muitos problemas sociais.

Figura 2: Concepções sobre o significado de lixo.



Fonte: Pesquisa de campo disciplina Química Ambiental - DBQ/UNIJUÍ

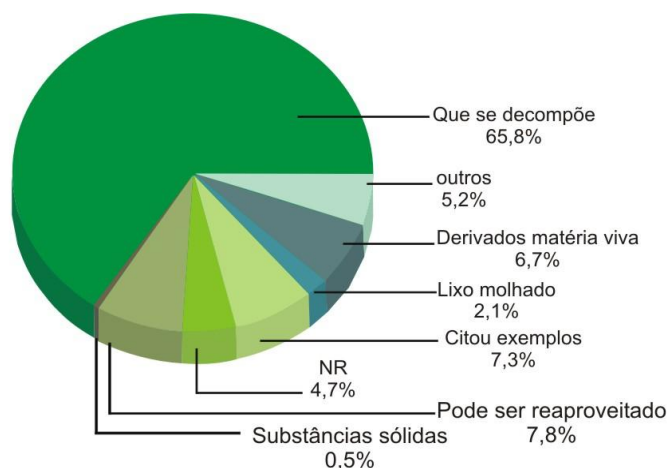
Além do expresso no gráfico, os alunos da química classificaram o lixo em *doméstico, industrial e hospitalar*, esboçando uma preocupação de enquadramento conforme a origem do mesmo, visto que o conhecimento químico abrange a identificação, organização e nomeação dos elementos e substâncias, de acordo com sua origem, estrutura e transformações. Esses aspectos corroboram a afirmativa de Araújo, et al (2005), em que a construção dos conhecimentos

pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas – um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (p. 43).

Isto significa que a proposição de novos temas ou reflexões com os estudantes, sobre questões ambientais, possibilitam variadas compreensões, aprendizagens e avanços nas interações responsáveis da sociedade humana com o ambiente. Esta análise também mostra uma perspectiva de sentido conceitual, tanto na formulação das questões quanto nas discussões desencadeadas.

Quanto à concepção de lixo orgânico ou inorgânico apresentada pelos estudantes, podemos agrupá-las em quatro critérios, conforme as respostas dadas: a forma de decomposição, de aproveitamento, as propriedades físicas (úmido ou seco) ou por ser derivado ou não da matéria viva.

Figura 3: Concepções expressas sobre lixo orgânico



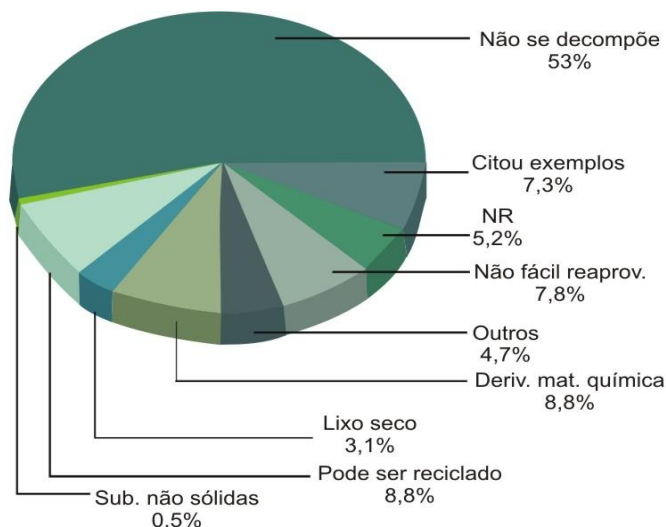
Fonte: Pesquisa de campo disciplina Química Ambiental - DBQ/UNIJUÍ

Cerca de 70% deles definiram lixo orgânico como aquele que se decompõe rapidamente; já para 7,8%, aquele que pode ser reaproveitado. No entanto, 7,3% citaram apenas exemplos ao invés de conceituar, sugerindo uma falta de relação entre o conceito e os exemplos práticos, já que a concepção, nesse caso, não foi capaz de explicar o que os alunos pretendiam dizer. Os exemplos de lixo orgânico citados são: comida, frutas e animais por 67,5%; papel por 11,7%; madeira por 1,6%; somente 0,5% inserem os plásticos na categoria dos orgânicos, e outros 0,2% citam os vidros também nessa categoria. O critério da composição química dos materiais, portanto, foi utilizado por

uma percentagem pequena de estudantes e com alguns equívocos, como é o caso dos vidros que são constituídos de sílica e, portanto, inorgânico. Salientamos que mesmo os estudantes do curso de Química não relacionaram que a decomposição é um tipo de transformação química e como tal depende de fatores que interferem na velocidade das reações. Embora os alimentos façam parte de um grupo de materiais que se decompõe mais rapidamente, em certas condições, do que outros, como o plástico, em nenhum momento houve a manifestação sobre os fatores que interferem no processo. Isto mostra a importância em partir das idéias dos estudantes, pois ao questioná-las é possível a construção de novos significados e os conceitos científicos produzem sentido para eles.

A figura 4 mostra que 53,9% dizem que o lixo inorgânico não se decompõe; para 8,8% pode ser reciclado; para outros 8,8% é derivado de materiais químicos e para 3,1% é o lixo seco. Novamente, alguns estudantes (7,3%) citam exemplos, e dentre eles, 28% coloca plásticos; 26% metais; 18% vidros; 7,6% papel e madeira; 4,3% borracha e pneu; 2,1% frascos, resíduos e potes. Aqui, percebemos a dificuldade dos estudantes em determinar e exemplificar a partir de critérios bem definidos.

Figura 4: Concepções expressas sobre de lixo inorgânico



Fonte: Pesquisa de campo disciplina Química Ambiental - DBQ/UNIJUÍ

Aqui a confusão na identificação da composição química dos materiais é mais expressiva ainda, já que cerca de 40% dos estudantes desconsidera esse critério ao colocar como inorgânicos diversos derivados orgânicos. A visão do senso comum do que é orgânico e inorgânico impera nas concepções dos estudantes, visto que independente do curso freqüentado, a grande maioria passou, na educação básica, por um ensino de química que enfatiza classificações (como orgânico ou inorgânico). No entanto, são conceitos que não produziram sentidos para os estudantes. Mesmo os alunos do curso de Química, quando questionados neste contexto, cometem os mesmos erros, embora ao discutir química no contexto da disciplina saibam caracterizar os materiais. Não desejamos enfatizar se os alunos sabem diferenciar orgânico de inorgânico, e sim de problematizar sobre os significados atribuídos a partir de uma visão crítica sobre uma situação real e presente em seu dia-a-dia. O/A professor/a tem o papel de estimular o espírito crítico de seus alunos e não apenas depositar informações sem espaço para reflexão(Freire, 2004).

Outro aspecto relevante refere-se ao tipo de gerenciamento dos resíduos sólidos (lixo) usado na cidade de origem de cada estudante. Para 45,6% deles o lixo em sua cidade é depositado a céu aberto, 7,8% afirmam que o lixo é depositado em aterro sanitário e 9% em aterro controlado (conforme informado pelos órgãos públicos). No entanto, 30,6% não sabem pra onde vai o lixo recolhido de suas casas. De qualquer forma, a maioria afirmou conhecer o destino do lixo em suas cidades.

Quanto à forma mais adequada de gerenciamento, 43% deles sugerem a coleta seletiva, ação que depende do indivíduo no seu cotidiano e de amplas mudanças culturais; 37,3% a reciclagem; e 22% o aterro sanitário ou controlado. Apenas 6,7% destacam a necessidade de conscientização da população, indicando talvez, uma tendência a entregar a responsabilidade sobre o destino adequado do lixo apenas para as autoridades governantes.

Para 84% dos licenciandos o lixo seco é o mais prejudicial à saúde, enquanto que 16% deles consideram o úmido. Pilhas, baterias e lâmpadas foram citadas como mais danosas por 53,33% dos estudantes; plásticos por 16,6%; vidros por 6,66%; metais e latas por outros 6,66% e ainda o lixo tóxico, que não foi especificado. Foi constatado que, para 9,99% deles, isopor, medicamentos e embalagens de inseticidas também teriam conseqüências negativas ao desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, mais de 50%, em média, do lixo doméstico no Brasil é úmido, o que representa o maior problema ao meio ambiente quando manejado inadequadamente, pois é vetor de proliferação de doenças, germes e bactérias, produção de chorume, gás metano e sulfídrico. Os resíduos classificados como lixo úmido poderiam ser reciclados por compostagem, diminuindo significativamente o volume disposto em aterros. Esse processo consiste basicamente na decomposição biológica da matéria orgânica, ou seja, por organismos como minhocas, fungos e bactérias que, em condições adequadas de aeração, umidade e temperatura transformam este resíduo em sais minerais, água e húmus. O produto final é chamado de composto ou adubo orgânico que é altamente nutritivo e pode ser usado como fertilizante de solos.

Na pesquisa, observou-se que 84% dos acadêmicos apontaram materiais com características tóxicas, como reatividade, no lixo seco. Suas respostas estão direcionadas para questões de suas vivências sem estabelecer relação com os conceitos científicos da área de química. Nesse sentido, 16% deles apontam os plásticos como materiais prejudiciais à saúde, mesmo sendo inertes. As embalagens plásticas do tipo PET ou em forma de sacolas e sacos lançados indevidamente no ambiente contribuem para entupimentos e agridem a fauna, provocando mortes pela ingestão ou estrangulamento, mas não são tóxicos. Parece que os acadêmicos citaram esse tipo de material como prejudicial à saúde pelo aspecto visual em relação ao seu acúmulo no ambiente e não por suas propriedades físico-químicas e organolépticas.

O lixo seco parece não representar um grave problema ambiental ou à saúde, pois, teoricamente, pode ser reutilizado e reciclado se separado corretamente em nossas residências. Os diferentes materiais que o compõe são, em sua grande maioria, inertes. Gradativamente, a tomada de consciência dessas questões poderá levar as pessoas a sentirem-se mais responsáveis pelos resíduos gerados.

Os licenciandos em química orientariam a separação e coleta seletiva do lixo em sua cidade ou na escola, segundo os seguintes critérios: orgânicos ou inorgânicos ou seco e úmido. Isto suscitou inúmeras discussões, pois no momento de discriminar o que seriam esses critérios, eles confundiram os conceitos e os exemplos.

As respostas dos estudantes foram problematizadas com os alunos da disciplina, analisando: quais concepções estariam equivocadas do ponto de vista da química ao problematizar suas concepções e as de colegas de outros cursos; que concepções precisam ser modificadas; como este estudo pode contribuir para a formação de um professor mais reflexivo. Muitas outras questões podem ser debatidas ao considerar o que os alunos têm a dizer em especial quando nos referimos a formação de professores

A problematização das concepções expressas pelos estudantes produziu significados mais complexos, articulando conceitos de química com as questões vivenciadas no dia-a-dia dos estudantes. As discussões possibilitadas aos licenciandos de química mostraram avanços no que se refere à fragmentação do ensino e sua relação com a problemática ambiental, conforme evidenciado a partir da análise das respostas dadas:

O que todos entendem é que lixo orgânico são os restos de comida e lixo inorgânico os plásticos, vidros e outros materiais. No entanto, esta classificação tem conceitos equivocados, pois deveria ser lixo seco para plásticos, vidros e lixo úmido para restos de alimentos (L₈).

Lixo orgânico: restos de comida; lixo inorgânico: há um impasse. Pelo termo usado lixo inorgânico seriam garrafas, plásticos, vidros, mas isto é material orgânico, então o lixo, no meu ver, não deve ser separado como lixo orgânico e inorgânico, mas sim lixo seco e úmido (L₉).

Lixo orgânico com elementos carbono e hidrogênio como: plástico, papel, restos de comida; inorgânico: vários elementos químicos como casca de ovo (L_{11,12, 13, 14, 15}).

O termo orgânico e inorgânico torna-se duvidoso e de difícil entendimento para a população (L 15).

É possível então observar que apesar de alguns equívocos conceituais, a preocupação com os critérios de classificação é constante. Os estudos realizados na disciplina de Química Ambiental permitiram a construção de novas compreensões e trouxeram dúvidas quanto ao modo de identificar os resíduos. Os licenciandos trouxeram como critério fundamental de separação a constituição química das substâncias presentes nos materiais, mas ainda não se manifestaram quanto às propriedades que distinguem as substâncias orgânicas das inorgânicas.

A análise das manifestações acima corrobora a afirmação de Freire (2004, p.78) ao dizer que as interações produzidas pelo diálogo levam a ação e reflexão de modo solidário, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”. Portanto, a discussão desencadeada permitiu a compreensão dos critérios de separação dos resíduos sólidos e foi apropriada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. O diálogo é o caminho pelo qual os seres humanos ganham significação e esta dialogicidade começa com a pergunta em torno do que se vai dialogar. A inquietação em torno do conteúdo do diálogo estrutura-se em torno do conteúdo programático da educação.

Assim, na medida em que a disciplina de Química Ambiental foi transcorrendo, os diálogos foram produzindo novas significações e novos questionamentos, considerando-se que não há diálogo sem humildade, fé na humanidade, no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, de transformar, de confiar, de pensar criticamente. É com seres transformadores e criadores que o homem e suas permanentes relações com a realidade “criam a história, se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 2004, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as idéias de Freire (2004), Vigotski (2000) e outros autores do referencial histórico cultural, as discussões desencadeadas em sala de aula, numa interação entre os diferentes sujeitos, evidenciaram uma tomada de consciência quanto à responsabilidade individual e coletiva no processo de produção, redução e tratamento dos resíduos sólidos domésticos.

Constatamos, a partir dessa pesquisa, que o conceito de lixo evidenciado pelos estudantes, na maioria dos casos, está associado *ao que não se usa mais*, ao que seria desperdiçado pelos humanos. Entretanto, uma parcela dos alunos associa o lixo à concepção de reciclagem e aos possíveis destinos para ele, demonstrando o começo de uma ampla conscientização sobre essa problemática.

Grande parte dos alunos conhece o que suas cidades realizam, demonstrando uma sensibilidade para uma tomada de atitude frente à questão. A maioria referia-se ao lixo relacionando-o a sua vivência, mas esquecendo de incluir em suas concepções os aprendizados científicos e a contextualização social da questão. A sociedade de consumo, grande incentivadora da ampla produção de materiais descartáveis, não foi citada pelos estudantes.

As discussões sobre as concepções dos critérios de classificação, os significados da palavra lixo, a contribuição dos conceitos químicos no desenvolvimento de hábitos e atitudes podem encaminhar uma nova postura sobre a produção e gerenciamento de resíduos e da relação sociedade humana e ambiente.

Nesse sentido, as respostas dos estudantes tornaram-se um elemento de análise significativa e formadora de consciência ao garantir o diálogo e as interações entre os sujeitos participantes, como salienta Vigotski: “as atividades e relações humanas, somadas às suas condições de existência e historicidade, acabam constituindo e formando a consciência humana” (1994, p. 69). Diante disso, é fundamental que os espaços de discussão sejam garantidos para propiciar essa mediação entre o/a professor/a e estudantes, na perspectiva de refletir mais formalmente sobre o ambiente e sobre sua participação na gestão.

Esperamos que num curto espaço de tempo as questões ambientais sejam colocadas como princípios norteadores de todos os cursos, articulando conhecimentos científicos, sociológicos, artísticos, políticos, culturais e ecológicos necessários à condição humana.

A elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino, que possibilitem a problematização dos saberes cotidianos, constituíram-se num modo diferente de apropriação de conhecimentos, habilidades, valores sociais, atitudes e competências voltadas para a preservação do ambiente. O ambiente é um bem de uso comum dos

cidadãos, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 1º, Lei nº 9795, Política Nacional de Educação Ambiental). De acordo com Furuta (1997), para fazer frente aos problemas ambientais atuais é indispensável uma educação que não só sensibilize, mas, também, modifique as atitudes das pessoas e propicie novos conhecimentos, proporcionando-lhes uma nova postura, a partir da reflexão e da ação.

Portanto, a partir da problematização, reflexão e análise buscamos compreensões sobre a produção dos resíduos, a origem e destino final, a responsabilidade individual e coletiva, os impactos ambientais, as substâncias que constituem os diferentes materiais e suas transformações, as questões culturais, econômicas, sociais envolvidas nesse processo. Esta proposta conduziu a uma nova maneira de trabalhar a construção do conhecimento integrado com a realidade exigindo um nível de compreensão de conceitos nas diversas áreas do conhecimento. Esta forma de ensinar e aprender não restrita a conteúdos escolares, estimula o educando a perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles e contribuindo ativamente para melhoria da qualidade de vida das pessoas e de todos os seres vivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. C. P. de, AUTH, M. A., MALDANER, O. A. (2005): *A Identificação das Características de Inovação Curricular em Ciências Naturais e suas Tecnologias através de Situações de Estudo*. Bauru/SP, Atas V ENPEC :1-12, CD Rom.

AULER, D. (2002): *Interações entre Ciência-Tecnologia – Sociedade no contexto da formação de professores de Ciências*. Florianópolis: UFSC, Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL (1999): Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC.

BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. K (1992): *Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Ed: Porto LTDA, Portugal.

DIAS, G. F.(1998): *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 5ª ed. São Paulo: Global, 401p.

FADINI, P.S.; FADINI, A. A. B. (2001): *Lixo: desafios e compromissos*. Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola. Edição especial – Maio, SP. p. 09-18.

FRACALANZA, H.(2004): *As pesquisas sobre educação ambiental no brasil e as escolas: alguns comentários preliminares*. IN: TAGLIEBER, J.E. e GUERRA, A.F.S. (orgs.) Pesquisa em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Editora Universitária/ UFPel., p. 55-77.

FREIRE, P.(2004): *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra..

FURUTA, C.R.A.P.(1997): *A conscientização de Problemas Ambientais na busca de mudanças de comportamento*. Baurú: UNESP.

GALIAZZI, M. C., FREITAS, J. V(2005): *Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental*. Ijuí: UNIJUI.

IGLESIAS, J. R. (1989): *Goiânia: ciência e magia*. *Ciência e Cultura*, 41(2): 169-179.

JAPIASSU, H.(2006): *O Sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia*. RJ: Ed: Imago.

JESUS, E.L. & MARTINS, A.L.U.(2002): *Educação Ambiental: impasses e desafios na escola pública*. En: PEDRINI, A.G. (Org.) *O contrato social da ciência: unindo saberes na educação ambiental*. Petrópolis: Vozes.

LOPES, A. C. (2007): *Currículo e Epistemologia*. Ed: UNIJUI. Ijuí -RS.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D.(1986): *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. SP: EPU.

MARX, K., ENGELS, F. (1980): *A Ideologia Alemã I*. Vol. I, 4ª ed. Col. Síntese, Lisboa: Ed. Presença e Liv. Martins Fontes.

MORAES, E. C. (2003): *Abordagem relacional: uma estratégia pedagógica para a educação científica na construção de um conhecimento integrado*. Bauru, SP. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 1-10.

MORAES, R, GALIAZZI, M. C. (2007): *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: UNIJUI, 223.

MORIN, E. (2002): *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*. Ed. Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

ORLANDI, E. (2005): *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

PEREIRA, M.G., GUERRA, R.A.T.(2008): *A temática ambiental na educação escolar: tecendo fios e vencendo desafios na construção de saberes e fazeres*, p. 171-198. In: PEREIRA, M.G. , AMORIM, A.C.R. (Org.) *Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB284p.

PEREIRA N., J. T. (1998): *Lixo Urbano no Brasil*. Viçosa- M.G, Ação ambiental, nº 1.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.)(2008): *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. V. 2. Ed: Loyola, SP.

SANTOMÉ, J.T. (1998): *Globalização e interdisciplinaridade- o currículo integrado*. Ed: ARTMED, POA- RS.

VIGOTSKY, L. S. (1994): *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos processos Psicológicos Superiores*. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S.(2000): *A construção do pensamento e da linguagem*. Ed: Martins Fontes, SP.

AMBIENTE, SAÚDE E DIREITOS HUMANOS¹

Vania Fonseca

Instituto de Tecnologia e Pesquisa: Laboratório de Planejamento e Promoção da Saúde
UNESP - IGCE - Campus de Rio Claro
E-mail: vania@infonet.com.br

Fecha de recepción: 17 de Septiembre de 2009.

Fecha de aceptación: 1 de Octubre de 2009.

RESUMO. A questão do meio ambiente e dos direitos humanos passa, necessariamente, pelo processo de globalização da economia, responsável pelo aumento das desigualdades sócio-econômicas entre países e regiões e a degradação ambiental, inclusive do ambiente social. Também é favorecida a globalização das doenças e o retorno de pandemias. Ainda, vinculado ao aumento da poluição a nível planetário, são grandes os reflexos na produção de alimentos, na segurança alimentar e no acesso a serviços essenciais à dignidade humana. Esse conjunto de fatores do ambiente natural e do ambiente social vem provocando reações dos países em desenvolvimento, que se sentem excluídos das tomadas de decisão quanto aos rumos da globalização e feridos na promoção dos direitos humanos.

Palavras-chave: Direitos humanos; Ambiente; Globalização

RESUMEN: La cuestión de degradación del medio ambiente y de los derechos humanos implica necesariamente el proceso de globalización económica que es responsable del aumento de las desigualdades socioeconómicas entre los países y regiones, y el medio ambiente, incluido el entorno social. También se facilitó la globalización de la enfermedad y el regreso de las pandemias. Sin embargo, vinculada a una mayor contaminación a nivel planetario, son grandes los reflejos sobre la producción de alimentos, seguridad alimentaria y el acceso a los servicios esenciales a la dignidad humana. Este conjunto de factores del entorno natural y social ha dado lugar a reacciones de los países en desarrollo, que se sienten excluidos de la toma de decisiones con respecto a la senda de la globalización y heridos en la promoción de los derechos humanos.

Palabras claves: Derechos Humanos; Medio Ambiente; Globalización

¹ Trabalho apresentado na mesa redonda “Meio Ambiente e Direitos Humanos” da 7ª Semana de Relações Internacionais da UNESP Campus de Marília-SP, em 27/agosto/2009

ENVIRONMENT, HEALTH AND HUMAN RIGHTS

ABSTRACT. The issue of environment and human rights necessarily involves the process of economic globalization that is responsible for the increase in socioeconomic inequalities between countries and regions, and environmental degradation, including the social environment. It facilitated the globalization of disease and the return of pandemics. Still, linked to increased pollution on a planetary level, are great reflexes on food production, food security and access to essential services for human dignity. This set of factors of the natural and social environment has led reactions from developing countries, who feel excluded from decision-making regarding the path of globalization and wounded in the promotion of human rights.

Keywords: Human Rights; Environment; Globalization

INTRODUÇÃO

O processo de globalização da economia, embora tenha suas raízes no século 19, com o crescimento do comércio mundial, se manifestou mais fortemente no final do século XX, quando os avanços tecnológicos permitiram a integração dos mercados financeiros mundiais em tempo real, o que caracterizou a globalização como predominantemente financeira. Essa globalização estimulou fortemente a internacionalidade do capital, o que refletiu em processos de fusão e surgimento de enormes conglomerados financeiros. A divisão internacional da produção, também responsável por grandes fusões, alterou o sistema produtivo em todo o mundo, eliminando postos de emprego, promovendo a precarização do trabalho e o fechamento de empresas.

Concomitante a essa globalização, e vinculada a ela, agravaram-se as agressões à natureza, com aumento significativo do uso de recursos naturais, crescimento cada vez mais acelerado da degradação ambiental e reflexos indesejáveis e irreversíveis no conjunto do planeta Terra.

Os impactos da globalização e da crise econômica mundial de 2008-2009, assim como da degradação ambiental, ainda não estão claramente definidos. Mas o que já pode ser observado com nitidez é que as crises econômica e ambiental, juntas, estão

provocando o aumento da pobreza, da degradação ambiental, do desnível entre ricos e pobres, da desesperança, da violência. E o ônus dessa crise vem recaindo sobre os mais pobres, sejam estratos sociais dentro de uma mesma região ou país, seja entre países ou grupo de nações.

Irene Khan, Secretária geral da Anistia Internacional, em seu pronunciamento na reunião das Nações Unidas sobre as Metas de Desenvolvimento do Milênio, colocou que, embora uma dessas metas seja reduzir a pobreza até o ano de 2015, o mundo não está caminhando nessa direção. Ao contrário, com a crise econômica e seus reflexos no desemprego e na fome, parece que a situação da pobreza extrema está sendo agravada (Kahn, 2009).

Os governantes, com o intuito declarado de minimizar os problemas relacionados à crise, vem atuando de formas distintas, embora não mutuamente exclusivas. Declarando objetivar a retomada de empregos e do crescimento econômico, governos destinam um enorme volume de recursos para socorrer os mais ricos, favorecendo, inclusive, a perpetuação das grandes empresas e conglomerados econômicos, muitas vezes supranacionais, com destaque para as instituições financeiras internacionais.

Paralelamente, esses governos parecem agir de forma a repassar responsabilidades do estado para o setor privado, quer diretamente via estímulos financeiros e outras vantagens, quer indiretamente via redução da capacidade de atendimento por parte do estado. No Brasil esse repasse de responsabilidades fica evidenciado claramente com as parcerias público-privadas, como na educação, com os vários programas de crédito educativo e crescente incapacidade de atendimento da educação pública; na saúde, com o controle dos planos de saúde e sucateamento do atendimento do Sistema Único de Saúde; na segurança, com o total descontrole da segurança pública que leva ao desespero e atos de vingança.

Alguns governos, com o intuito declarado de diminuir a pobreza, vêm desenvolvendo programas e projetos de distribuição de renda, nem sempre vinculados à remuneração do trabalho e à produção, se constituindo em composição de renda via transferência governamental, como é o caso do Brasil, onde é crescente essa

transferência, segundo estudos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2003).

Muitos governos parecem falhar tanto na busca da solução para os problemas da economia quanto dos problemas sociais e ambientais. E, portanto, não conseguem proteger os direitos humanos, especialmente a liberdade e dignidade de fazer escolhas, o direito à segurança, inclusive alimentar, o acesso à justiça, à saúde e à educação de qualidade, à dignidade humana.

“Nesses últimos anos, os direitos humanos foram, demasiadas vezes, relegados a um segundo plano, enquanto o rolo compressor da globalização desregulada passava desenfreado pelo planeta. As conseqüências são evidentes: aumentou a desigualdade, o desamparo, a marginalização e a insegurança; as vozes de quem protestava foram silenciadas de modo audacioso e impune; e os responsáveis pelos abusos – governos, grandes empresas e instituições financeiras internacionais – seguiram praticamente sem nada lastimar e sem ter de prestar contas. Os sinais de inquietação e de violência política se multiplicam. Eles vêm se somar à crise global de segurança que já existe por causa dos conflitos mortais que a comunidade internacional parece não ter capacidade ou não ter vontade para resolver. Em outras palavras, estamos sentados em cima de um barril de desigualdade, de injustiça e de insegurança que está prestes a explodir.” (Kahn, 2009)

Não é possível continuar com o crescimento econômico excludente, que promove a concentração do capital e explora indiscriminadamente seres humanos e recursos naturais até o ponto de exaustão, gerando crescente empobrecimento da maior parte da população do mundo e a destruição da natureza. E esse processo de exclusão, que vem atingindo todos os países, inclusive os mais ricos, pode ser observado claramente nas zonas urbanas, que vem “inchando” com o crescimento das populações marginalizadas, habitações e infra-estrutura inadequadas, insuficiência dos serviços urbanos essenciais.

Um dos maiores e aparentemente irreversíveis reflexos desse processo de degradação ambiental, é a mudança climática global, que já vem sendo sentida em todo o planeta Terra, com conseqüências danosas em especial sobre os seres humanos de países mais pobres. No dia 29 de maio de 2009, foi apresentado, pelo presidente do Global Humanitarian Forum, o “Relatório de Impactos Humanos: Mudança Climática – Anatomia de uma Crise Silenciosa” (“Human Impact Report: Climate Change – The

Anatomy of a Silent Crisis”), que estima a ocorrência de 300 mil mortes em todo mundo a cada ano e cerca de 325 milhões de pessoas seriamente afetadas pelas mudanças climáticas. O relatório, que se constitui em alerta para a próxima reunião global sobre clima, que acontecerá em dezembro de 2009, em Copenhague, apresenta previsão de que esses números dobrem antes de 2030, caso a tendência atual permaneça (Global Humanitarian Forum, 2009).

REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO DO BRASIL

Fruto dessa configuração mundial, o Brasil, país de contrastes, apresenta características de regiões desenvolvidas e em desenvolvimento mescladas por vezes em um mesmo espaço, reforçando a concepção de espaço dividido, idealizado pelo notável professor Milton Santos.

As cidades

Essa diversidade econômica e cultural vem gerando um aumento da desigualdade nas zonas urbanas, pois a cidade reflete, em seu espaço, as condições da sociedade que abriga, e suas modificações são diretamente relacionadas com as alterações de fatores sociais, econômicos, culturais.

Assim, a cidade reflete a heterogeneidade de condições da sociedade e os conflitos entre as classes sociais e os grupos. A concentração da riqueza e a exclusão econômica se manifestam no espaço urbano, com degradação do ambiente e manifestação, na paisagem, da insegurança gerada pela explosão da violência.

O crescimento da violência urbana, embora seja sentido por toda a população e alcance quase todas as áreas, não tem distribuição homogênea por toda a cidade e se dá com especificidades quantitativas e qualitativas, com maior incidência de crimes contra a pessoa nas regiões periféricas e de crimes contra o patrimônio nas áreas centrais, mais ricas. (Francisco Filho, 2003, p.4)

Esse avanço da violência reflete diretamente na paisagem e na morfologia urbana, com a mudança da fachada das residências devido à necessidade de colocação

de grades e equipamentos de segurança domiciliar, a aceleração do crescimento de condomínios verticais com espaço de lazer integrado a eles, o surgimento de espaços residenciais isolados por muros altos e dotados de cercas elétricas, a proliferação de centros de compra e serviços (quer em galerias, quer em shopping centers), a mudança das unidades escolares que passam a ter áreas internas, com entrada protegida, para a parada de veículos que levam ou pegam os alunos.

Essa segregação espacial em condomínios residenciais fechados, horizontais ou verticais, se dá concomitantemente à segregação dos setores comercial e de serviços em galerias e *shopping centers* voltados para as classes média e alta, e o surgimento de hipermercados que atendem todas as classes, e que estão acoplando o atendimento de outras necessidades à venda de bens típicos desses estabelecimentos. Assim, permitem aos clientes atendimento em ambiente fechado, geralmente climatizado, com estacionamento próprio, oferecendo condições de segurança para a realização de compras com tranquilidade.

“Esse fechamento espacial das atividades urbanas, ao mesmo tempo em que oferece melhores condições de acesso e utilização por parte da população que dispõe de veículo próprio, cria problemas para a população que se desloca à pé ou usa o transporte coletivo, pois as grandes extensões de muros altos tornam as calçadas locais desertos e propícios a ações de marginais.” (Fonseca et al, 2007, p. 3)

Por outro lado, permanece a tendência de segregação espacial da pobreza em áreas periféricas, muitas vezes inadequadas para a construção de moradias devido ao frágil equilíbrio ambiental ou dificuldade de implantação de infra-estrutura básica. Essa segregação, que se dá muitas vezes por meio de invasão, vem também sendo provocada por atos do governo que implanta conjuntos habitacionais sem infra-estrutura sanitária, de transporte, de lazer e outras, algumas vezes até com problemas de acesso e ligação às outras partes da cidade. Ainda mais lamentável, é a utilização de áreas de preservação ambiental para a construção dessas moradias, geralmente bastante precárias, em nome da prioridade social do uso do solo.

Essa situação, além de ferir frontalmente a dignidade dos habitantes que ali se alojam, gera regiões intra-urbanas onde a violência se instala e passa a dominar, se

constituindo em território onde o poder público dificilmente pode atuar. A esse respeito, Souza (1996, p. 451) observa que:

O domínio das favelas pelo crime organizado, que cresceu no vácuo das políticas públicas, trouxe, por seu turno, dificuldades cada vez maiores às ações governamentais, seja na melhoria da infra-estrutura urbana, seja na integração social das comunidades à sociedade como um todo, provocando, cada vez mais, a fragmentação sócio-espacial da cidade.

Os problemas das cidades se agravaram bastante com o crescente contingente populacional das zonas urbanas pois, embora tenha havido mudanças na legislação urbanística brasileira ao longo do século XX, a cidade ainda é concebida como uma grande reserva de valor para empreendimentos imobiliários, não havendo preocupação com uma política de regulação social da produção da cidade. E isso se constitui em violência que atinge diretamente as classes menos favorecidas, refletindo na diminuição da solidariedade, na desesperança, no aumento da própria violência.

As zonas rurais

Na zona rural a progressão das desigualdades também está presente, com a concentração de terras e de recursos naturais por grandes empresários, em detrimento dos pequenos produtores, fato agravado pela tendência de globalização de cadeias de comercialização, que produzem seus produtos ou privilegiam grandes empresas agrícolas. Além disso, a produção de alimentos, cada vez mais empresarial e com crescente configuração transnacional, explora indiscriminadamente os recursos naturais de solo e água do nosso país, visando basicamente a exportação, quer de produtos *in natura*, quer em produtos de agroindústria.

No Brasil, devido à sua extensão territorial, abundância de terras agricultáveis, clima tropical e disponibilidade hídrica, são encontradas condições propícias para a produção de alimentos, inclusive em áreas onde o volume e a distribuição de chuvas não favorecem o cultivo. Muitos são os perímetros irrigados e novas áreas estão sendo incorporadas à produção irrigada, especialmente ao longo da bacia do rio São Francisco,

com planejamento de alcançar as áreas de outras bacias com a transposição das águas desse rio para estados do Nordeste.

A união dos recursos naturais solo e água para a produção agrícola e pecuária é inegavelmente positiva, mas a exploração indiscriminada e falta de cuidados com a conservação do solo e o aproveitamento mais racional dos recursos hídricos se constitui em problema comum em perímetros irrigados. Isso se deve, muitas vezes, à uma conjugação de fatores que levam ao insucesso do empreendimento: falta de capacitação dos pequenos agricultores para a produção irrigada e ausência de fiscalização para coibir a atuação desonesta de “assentados profissionais”, que recebem um lote e logo depois “vendem” para outros agricultores. E muitos dos perímetros irrigados, implantados com recursos públicos para beneficiar os pequenos produtores rurais, acabam por ter os pequenos lotes fundidos em estabelecimentos maiores, explorados por médios agricultores.

Ainda, como característica da zona rural, observa-se o grande número de assentamentos rurais de grupos de agricultores rurais sem terra, o que vem sendo propalado como reforma agrária. Mas esses assentamentos geralmente não recebem o necessário apoio de assistência técnica rural ou crédito adequado e, especialmente na porção semi-árida do Brasil, os assentamentos muitas vezes são realizados em terras impróprias à agricultura, que demandariam grande volume de investimentos para se tornarem produtivas.

Esse conjunto de fatores da zona rural, aliado a outros, faz com que a população ali residente se transfira para as cidades em busca de sustento (Hashizume, 2009), o que acaba por refletir nas zonas urbanas, que recebem contingentes populacionais sem qualificação profissional e sem condições de geração de renda, criando outra série de problemas, com destaque para a pressão na demanda por serviços públicos, o aumento da marginalidade, a ocupação de áreas inadequadas à construção de habitações e degradação ambiental.

O ambiente e a saúde humana

A ampliação do entendimento referente a eventos do ambiente natural e social sobre a saúde humana tem estimulado a realização de estudos cada vez mais numerosos,

tanto envolvendo a dinâmica geográfica, uso do solo e utilização das terras, quanto aqueles mais voltados para as condições do ambiente natural e os relacionados ao ambiente social.

As mudanças, cada vez mais rápidas e poderosas, aliadas ao desenvolvimento tecnológico, possibilitam formas de transporte, de comércio e de negócios cada vez mais intensas e eficientes, desencadeando rápidas e significativas alterações na sociedade e na natureza. Essas mudanças, aliadas à comunicação, que pode se dar em tempo real, trazem como consequência a circulação de uma quantidade incrivelmente grande de informações que, muitas vezes, geram expectativas sem base de sustentação quanto ao atendimento potencial, geram medos, incertezas, angústias e todos os seus reflexos, especialmente aqueles associados ao estresse, afetando a saúde da população e mudando os padrões epidemiológicos de forma rápida e muitas vezes irreversível.

O ambiente de trabalho e o conjunto de condições para o seu exercício também devem ser considerados, não apenas com relação ao esforço da atividade laboral, a salubridade, a lesões por movimentos repetitivos, hoje conhecidas por distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho. Deve ser considerado o aumento no nível de exigência fruto da reengenharia do setor produtivo que ao “enxugar” a estrutura administrativa exige crescente diversificação da qualificação dos seus empregados, acompanhada do concomitante aumento de responsabilidades. Ainda, deve ser considerado o processo de precarização do trabalho que vem se ocorrendo desde o final do Século XX, que ao lado da exigência de maior diversificação na qualificação da mão-de-obra e de aumento das responsabilidades, restringe benefícios e vantagens existentes anteriormente, o que gera insatisfação e revolta.

Ainda, as mudanças ambientais na natureza e na sociedade, vêm urbanizando doenças antes restritas a regiões de matas, vêm permitindo a disseminação de doenças entre regiões, entre nações e até entre continentes de forma extremamente rápida. A grande mobilidade dos vetores permite, também, a mutação cada vez mais veloz dos agentes das doenças infecto-contagiosas. (Ferreira, 2003). As epidemias se sucedem com intervalos cada vez menores e a ameaça de pandemias torna-se cada vez mais séria.

Os reflexos da interação saúde e ambiente, inclusive com relação às doenças infecto-contagiosas, não atingem os seres humanos de forma homogênea. São bastante

diferentes as condições de enfrentamento das ameaças porque divergem os fatores relacionados à exposição-risco, resistência orgânica, acesso à prevenção, aos serviços de saúde e ao uso de medicamentos, dentre muitos outros. Estudo de Szwarcwald (1999) aponta forte relação entre desigualdade de renda e situação de saúde:

Os padrões de desigualdade de renda foram avaliados por meio do índice de Gini, do índice de Robin Hood e da razão da renda média entre os 10% mais ricos e os 40% mais pobres. Os resultados evidenciam correlações significativas dos indicadores de desigualdade de renda com todos os indicadores de saúde, demonstrando que as piores condições de saúde não podem ser dissociadas das disparidades de renda. Para os homicídios, a concentração de indivíduos residentes em favelas se mostrou relevante, sugerindo uma piora adicional das condições de saúde através da deterioração das interações comunitárias e do aumento da criminalidade. A análise geopidemiológica aponta para o vínculo entre as piores condições de saúde e a concentração residencial de pobreza.

Os serviços de saúde, de educação, de transportes, de infra-estrutura física urbana, de saneamento básico, ofertados com notáveis diferenças de qualidade e de forma bastante heterogênea nas regiões urbana, intra-urbana e rural, estão ligados diretamente às condições de saúde e tendem a ter a sua demanda bastante reprimida em áreas com maior densidade populacional, o que reforça a relação entre concentração residencial da pobreza e piores condições de saúde.

REFLEXOS A NÍVEL GLOBAL

Essas características das zonas urbanas e rurais e do ambiente natural e social observadas para o Brasil, parcialmente se repetem em vários países e são agravadas, em muitos deles, pelo aumento da população, que se dá de forma bastante heterogênea para os 230 países listados no censo das Nações Unidas. Alguns países apresentam crescimento bastante acelerado da população, como boa parte dos países pobres, principalmente da África, Indonésia, Oriente Médio e Ásia, enquanto que outros apresentam índices negativos de crescimento populacional como Japão e Alemanha, ou índices bastante baixos como Noruega, França e Suécia (United Nations, 2007).

Analisando-se os fatores de crescimento dos países, observa-se que alguns deles só não têm crescimento negativo devido ao incentivo à imigração, como o Canadá, enquanto que outros apresentam taxas negativas ou muito baixas devido à saída de população por emigração, como a Rússia e Cuba.

Na América Latina, embora os índices de crescimento percentual não sejam homogêneos, não se observa crescimento negativo a não ser em Cuba (-0,01), em alguns outros pequenos países da América Central e na Guiana (-0,22). Os demais países, variam entre 2,41% como é o caso da Guiana Francesa, e 1,00%, como o Chile e a Argentina (United Nations, 2007).

O crescimento desigual tende a fazer aumentar a distância entre os países ricos e industrializados, como os Estados Unidos, os emergentes como a China, e países pobres e dependentes da produção agrícola em moldes tradicionais como é o caso do Mali, especialmente com o crescente aquecimento global, que provavelmente inviabilizará, a curto ou médio prazo, a produção agrícola sem base tecnológica significativa.

Estimativas para meados do Século XXI apontam que triplicará a população dos países asiáticos como Afeganistão, países da região do Sael - porção subsaariana - como a Libéria, Uganda, Burundi, Chade e Congo, apesar das altas taxas de mortalidade, pois elas são compensadas pelas taxas de natalidade persistentemente altas. Com o crescimento acentuado desses países deverá ser alterada a distribuição da população mundial, que hoje está com 75% das pessoas habitando países subdesenvolvidos e vivendo com menos de dois dólares por dia (United Nations, 2007).

O grande crescimento de países asiáticos e africanos, embora faça aumentar bastante o contingente populacional do planeta, não promoverá um aumento proporcional de consumo, mas pressionará a demanda mundial por bens e serviços necessários para o enfrentamento do aumento da fome, das doenças, da violência. Essa pressão da demanda mundial deverá afetar ainda mais forte e aceleradamente o ambiente natural, pela necessidade de aumento da produção de alimentos e de matéria prima, pois a segurança alimentar é fundamental para o controle das doenças e da violência.

Deve ainda ser considerada a crescente tendência de uso de biocombustíveis, cujas matérias primas são produzidas em grandes plantações, em detrimento da produção de alimentos e insumos para a indústria alimentícia, o que se torna um risco para a segurança alimentar assim como risco ambiental, uma vez que estão sendo desmatadas terras da floresta amazônica e da mata atlântica para o cultivo de matérias primas para fabricação de biodiesel e álcool (Fonseca, Marques e Vieira, 2008; Fonseca e Marques, 2007).

De outro lado, o crescimento populacional dos países ricos, embora muito menos significativo, aliado ao desenvolvimento tecnológico, deverá refletir em aumento de consumo de bens e produtos, o que exigirá maior exploração dos recursos naturais e maior consumo de energia, com todos os problemas daí decorrentes. A divisão internacional da produção, fruto da globalização do capital e do trabalho, deverá ser acentuada, visando o atendimento das demandas que serão geradas, a não ser que uma nova ordem mundial seja estabelecida.

A globalização, ainda em processo, vem encontrando resistência por parte de alguns países e reações bastante fortes especialmente dos países muçulmanos que abrangem cerca de um quarto de todos os países do mundo e quase metade da população mundial (United Nations, 2007). Em outros países, como no Brasil, parece co-existirem dois grupos básicos de reação ao processo de globalização da economia e às importações: resistência devido à perda de postos de trabalho e aceitação da oportunidade de negócios mais lucrativos ou preços mais acessíveis independentemente dos prejuízos à indústria nacional e das condições de exploração da mão-de-obra e da falta de controle de qualidade nos países exportadores.

Os resultados da reunião do Fórum Social Mundial, realizado em Belém do Pará no início de 2009, apontam o descontentamento dos países latino-americanos com o processo de globalização e seus reflexos negativos nos seus processos produtivos e nas suas culturas. A produção em larga escala de países como a China e Taiwan, além de sobre-explorar os trabalhadores e aviltar os direitos humanos, se constitui em ação antagônica àquela preconizada pela Agenda 21, que visa a sustentabilidade do ambiente e da sociedade e a manutenção da cultura e do modo de vida local. Nessa mesma reunião, os presidentes da Bolívia, Evo Morales, do Equador, Rafael Correa, da

Venezuela, Hugo Chavez, do Paraguai, Fernando Lugo e do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, se fizeram presentes e mostraram estar em sintonia quanto à necessidade de uma união dos países latino americanos como forma de defesa contra a dominação do capital globalizado (Sader, 2009).

Os presidentes dos países latino-americanos parecem ser unânimes no entendimento da situação preconizada por Milton Santos (2000), que já não é mais possível manter coesa e democrática as sociedades onde coexistem processos como a multiplicação geométrica da riqueza financeira, o aumento da degradação do ambiente natural, o crescimento do desemprego e da exclusão social, enquanto o Estado, submetido a periódicas sangrias fiscais, perde paulatinamente a sua capacidade de responder aos novos desafios sociais criados pelo aumento da miséria.

Esse conjunto de fatores do ambiente natural e do ambiente social, onde se inclui a dimensão política, vem provocando reações dos países que se sentem excluídos das tomadas de decisão quanto aos rumos da globalização e feridos na promoção dos direitos humanos, o que estimula a formação de blocos de países em desenvolvimento como resistência ao avanço da globalização e como proteção da autonomia nacional e promoção do desenvolvimento humano que, fundamentalmente é a promoção dos direitos à vida digna, com saúde e segurança. A esse respeito deve ser citada a posição externada por Milton Santos no final do Século XX:

"Estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado participe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. Os pobres não se entregam e descobrem a cada dia formas inéditas de trabalho e de luta; a semente do entendimento já está plantada e o passo seguinte é o seu florescimento em atitudes de inconformidade e, talvez, rebeldia". (Santos, 2000)

Assiste-se, assim, o delineamento do agravamento das tensões políticas e econômicas internacionais que, além de indicarem uma forma de ameaça à globalização, ultrapassam a idéia de desglobalização, pois outros atos dos presidentes americanos, especialmente de caráter socializante, levam à hipótese de estar se

estruturando uma forma de organização bem mais forte entre os países da América Latina, que pode ser considerada como uma “globalização regional”.

E isso pode não ser restrito à América Latina. É possível que esteja sendo gestada uma nova forma de organização por outros grupos de países que se sentem em desvantagem e ameaçados pela globalização. Neste caso, poderá ocorrer uma espécie de reglobalização, com formação de grupos regionais ou países agrupados por condições sócio-econômicas.

Essa mudança radical pode ser apenas uma questão de tempo, de um estopim desencadear uma reação em cadeia e, a partir de então, a configuração mundial sofrerá alterações profundas e, provavelmente, irreversíveis.

BIBLIOGRAFÍA

AEB. Incertezas e perspectivas da economia mundial. **Informativo do Comércio Exterior**. Associação do Comércio Exterior do Brasil. Abril 2009. http://www.aeb.org.br/Incertezas_e_perspectivas_da_economia_mundial.pdf - acesso em 29/maio/2009

BBC. Líderes do G20 aprovam plano global. **BBC Para África.com**. 02 Abril, 2009. http://www.bbc.co.uk/portugueseafrika/news/story/2009/04/090402_g20summitendsvg.shtml - acesso em 08/maio/2009

DW-WORLD.DE. Fórum Econômico de Davos chega ao fim: crise continua. **Deutsch Welle. Economia**. 01.02.2009 <http://www.dw-orld.de/dw/article/0,,3994172,00.html> - acesso em 23/abril/2009.

FERREIRA, M. E. C. (2003): *Doenças tropicais: clima e a saúde coletiva. Alterações climáticas e a ocorrência de malária na área de influência do reservatório de Itaipu, Paraná*. Terra Livre. v.2, n. 20, p. 179-191, jan\jul 2003.

FONSECA, V. MARQUES, V. T.; D. S. C.; SILVA, R. de O. (2007): *Urban design and security in Aracaju: closed condominiums and increase in violence*. 15º International Seminar on Urban Form – Ouro Preto, Brazil – 29 August-1 September.

FONSECA, V. ; MARQUES, V. T. (2007): *Fruticultura e biodiesel no Nordeste Brasileiro: vocação exportadora e reflexos na produção de alimentos*. Fórum do Mercosul. Universidade Federal de Sergipe.

FONSECA, V. ; MARQUES, V. T. ; VIEIRA, L. V. L. (2008): “*Biodiesel e produção de alimentos no Nordeste Brasileiro: reflexão necessária*”. En Conferência da Terra - Fórum Internacional do Meio Ambiente, 2008, João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2008. v. 1. p. 671-678.

GLOBAL HUMANITARIUM FORUM. (2009): *Climate Change responsible for 300,000 deaths a year*. 29 May 2009 - Press Release. <http://www.ghf-geneva.org/index.cfm?uNewsID=157>

HASHIZUME, M. (2009): *Impasses globais e realidade local se fundem nas discussões*. Reporter Brasil. 20/01/2009. <http://www.reporterbrasil.com.br/exibe.php?id=1499> – acesso em 04/fev/2009

KHAN, I. (2009): *A crise não é só da economia, é dos direitos humanos*. Informe 2009 – Anistia Internacional – O estado dos direitos humanos no mundo. Introdução. <http://thereport.amnesty.org/pt-br/introduction> - acesso em 30/maio/2009

OECD. (2009): *Labour Force Statistics (MEI)*. Stat Extracts. Complete databases available via source OECD Library. <http://stats.oecd.org/wbos/Index.aspx?DatasetCode=MEILABOUR> – acesso em 31/maio/2009

PARLAMENTO EUROPEU. (2009): *Reunião do G20. Textos aprovados*. Sexta – feira, 24 de abril de 2009 – Estrasburgo. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+20090424+ITEMS+DOC+XML+V0//PT&language=PT#BKMD-13> – acesso em 19/abril/2009

PNUD. (2003): *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil* – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento /Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Fundação João Pinheiro – software@2003 – ESM Consultoria. Dados@2003 – PNUD. Versão 1.0.0.

SADER, Emir. Balanço do Fórum e do outro mundo possível. **Carta Maior**. 20/02/09
http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=15599 –
acesso em 20/02/2009

SANTOS, M. (2000): *Por uma Outra Globalização - Do Pensamento Único à Consciência Universal*. São Paulo: Record.

SANTOS, M. (2008): *O espaço dividido. Os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos*. São Paulo: EDUSP.

SOUZA, M. L. (1996): “As drogas e a "questão urbana" no Brasil. A dinâmica sócio-espacial nas cidades brasileiras sob a influência do tráfico de tóxicos”. En *Questões Atuais da Reorganização do Território* (I. E. Castro, P. C. C. Gomes & R. L. Corrêa, org.), pp. 419-468, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

SZWARCWALD, C. L. et al. (1999): “Desigualdade de renda e situação de saúde: o caso do Rio de Janeiro”. En *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, Jan. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1999000100003&lng=en&nrm=iso . acesso em 20/agosto/ 2009

UNITED NATIONS. (2007): *Department of Economic and Social Affairs. Population Division. World Population Prospects: The 2006 Revision, Hightlights, Working Paper N° ESA/P/WP.202*

NOTICIAS

NEWS AND COMMENTS

7ª SEMANA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS. AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS HOJE: ESTADOCENTRISMO E DESGLOBALIZAÇÃO

Organizado por los grupos de Relaciones Internacionales de la Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho se realizó entre el 24 y 27 de agosto de 2009 la 7ª Semana de Relaciones Internacionales, coordinada por el profesor José Blanes Sala, en la Campus de Marília. Las actividades se dividieron en grandes bloques: conferencias, mesas redondas, seminarios, foros y mini cursos.

Se impartieron tres conferencias de gran interés. La inaugural fue dictada por el profesor Sebastião Carlos Velesas e Cruz de UNICAMP, sobre el tema *Las Relaciones Internacionales hoy: Estadocentrismo o desglobalização*. El diputado Federal-SP impartió una conferencia sobre la *Actualidad de la Cuestión Nacional*, y el profesor español Clemente Herrero sobre los *Estudios Internacionales como instrumento para la paz*.

La primera mesa redonda fue coordinada por la profesora Lidia María Vianna Possas sobre el tema *Paz y Guerra, sustantivos femeninos: las mujeres en las operaciones de paz*. La segunda mesa redonda coordinada por la profesora Miriam Caludia Lourenço Simonetti, UNESPE- Marília, versó sobre el *Medio Ambiente y los Derechos Humanos*. Se completaron estas mesas redondas con dos semanarios, uno sobre *Los rumbos de la Economía Mundial* coordinado por el profesor Luís Antonio Paulino al que asistieron dos profesores de universidades chinas; el otro seminario sobre *Multilateralismo, Unilateralismo y Unilateralismo: ¿polaridades indefinidas?* fue coordinado por Luís Antonio Francisco de Souza.

Las actividades se completaron con un forum sobre *Estadocentrismo y Desglobalización: desafíos para los cursos de Relaciones Internacionales* (Luis A. de Souza), y cinco mini cursos sobre el *Mundo geopolítico actual* (C. Herrero) *La relaciones Internacionales y los juegos de genero: las dictadura militares* (Lidia Vianna) el *Terrorismo y las Relaciones Internacionales* (Sergio Luiz Cruz), *Migraciones y ciudades globales* (Odiar da Cruz) , y por último, *Capitalismo y globalización/consumo y consumismo* (Rosângela Vieira).

Clemente Herrero.

12º ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA

Montevideo (Uruguay), del 3 al 7 de abril de 2009

Este Encuentro de Geógrafos llevaba el título de “Caminando en una América Latina en transformación” y estaba financiada por la Universidad de la República junto a otras entidades públicas de Uruguay. El elevado número de contribuciones, cercano a 3000 entre ponencias y pósters, refleja la intensa participación de todas las universidades latinoamericanas. No obstante, conviene resaltar la numerosa aportación de las universidades brasileñas en el conjunto de las ocho áreas temáticas planteadas, que estuvieron adscritas a tres ejes vertebradores del Encuentro:

-El estímulo a la elaboración de trabajos geográficos en la búsqueda de un debate científico del conjunto de la Geografía Latinoamericana.

-El apoyo a la investigación, la docencia y la extensión latinoamericana mediante acuerdos entre diferentes instituciones donde esté la geografía representada.

-El desarrollo de una visión latinoamericana atendiendo los principales problemas espaciales (territoriales, ambientales, sociales y económicos) a fin de alcanzar una perspectiva integradora en sus líneas metodológicas.

Las mencionadas áreas temáticas fueron las siguientes:

1. *Geografía de la América Latina en transformación política y social*: cambios políticos y proyectos de reestructuración geográfica, integración regional e inserción internacional, espacios fronterizos, desarrollo industrial y descentralización.

2. *Respuestas teórico-metodológicas de la geografía ante las recientes especialidades*: región y globalización, espacio y movimientos sociales, evolución del pensamiento geográfico, papel del geógrafo en la transformación de América Latina, diversidad y género y teoría del paisaje.

3. *Educación y enseñanza de la geografía*: epistemología, actualización del currículum, nuevos y tradicionales recursos didácticos y sustentabilidad ambiental.

4. *Avances en el uso de las tecnologías de información geográfica (TIG)*: saberes geográficos en la aplicación y uso de las TIG, avances y desafíos en el aprendizaje y participación activa, desarrollo, impacto de las TIC en el espacio latinoamericano.

5. *Dinámica urbana*: proceso de urbanización de la sociedad, reestructuración urbana y

transporte, metrópoli, segregación socio-territorial, calidad de vida y marginalidad, redes urbanas, ciudades medias y pequeñas y desarrollo local.

6. *Problemática de los espacios agrarios*: revalorización del espacio agrario latinoamericano en la economía global, bases de estudio de los territorios, impacto de las modalidades de producción, asociación, cooperación y redes comunitarias y biocombustibles y seguridad alimentaria.

8. *Procesos de interacción sociedad-naturaleza*: políticas ambientales, cambio climático en América Latina, uso y gestión de los recursos naturales, conservación y gestión de la naturaleza, interpretación y valoración de los paisajes.

9. *Movilidad de la población e identidad cultural*: espacios culturales (identidad y paisaje), movimientos migratorios latinoamericanos, espacios y flujos turísticos.

Alfonso García de la Vega.

XXIII CONGRESO DE GEOGRAFÍA Y AMBIENTE. “PROFESOR JORGE CHEBATAROFF”.

Desde el 22 al 25 de septiembre se realizó en la ciudad de Salto (Uruguay) en el XXIII Congreso de Profesores de Geografía y Ambiente "Prof. Jorge Chebataroff". El evento que se desarrolló en el Aula Magna "Eugenio Cafaro" de la Regional Norte de la Universidad de la República, organizado por la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (ANPG) y la Sala Departamental de Geografía de Salto. La ANPG fue fundada en 1967, siendo la Asociación de profesores más antigua de Uruguay. Está integrada por profesores de Geografía de todo el país. El Congreso recordó y rindió homenaje al Profesor Jorge Chebataroff, creador de la moderna escuela de geografía uruguaya. Este evento fue declarado de interés por el Ministerio de Educación y Cultura; el Consejo de Educación Secundaria; del CODICEN y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Se dictaron las siguientes conferencias:

-“*Avanzando en una Geografía del Poder*” por el Dr. Álvaro López, Universidad de la República, Facultad de Ciencias (Uruguay)

-“*Desarrollo local-regional, ambiente e intereses internacionales*” por el Dr. Carlos Reboratti, director del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

- “*Geografía y educación para la paz*” por el Dr. Clemente Herrero Fabregat, Universidad Autónoma de Madrid (España)

-“*Elementos para la nueva reelaboración de la enseñanza de la Geografía*” por el profesor Douglas Ifrán (ANPG)

- “*¿Qué investigar desde la didáctica en el actual contexto institucional?* Por el Lic. Fernando Pesce, coordinador nacional de Geografía de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD)

- “*Próximo y Medio Oriente: uso y manejo de los recursos hídricos*” por la profesora Blanca Marquisio Dogliotti (ANPG)

- “*La Geografía y el cambio climático*” por el Dr. Danilo Antón del Instituto de Profesores Artigas- Uruguay.

Se realizaron dos mesas redondas:

-“*Educación e Información Ambiental. Cómo contribuir a generar conciencia*” en la que participaron la profesora Ana Domínguez, Universidad de la República, Facultad de Ciencias e Instituto de Profesores Artigas; el licenciado Javier Taks, Universidad de la República, Facultad de Humanidades; y el Dr. Carlos Reboratti, Universidad de Buenos Aires. La mesa estuvo moderada por el profesor Gerardo Suescun (ANPG)

- “*Impactos ambientales en la explotación minera*” en la que participaron la profesora Miriam Pérez (ANPG) y el profesor Jorge Da Silva del Centro Regional de Profesores del Centro (Uruguay) y el licenciado Carlos Seara, geólogo de la Universidad de Córdoba-Argentina: Fue moderada por el profesor Gerardo Suescun (ANPG)

Además hubo una serie de seminarios temáticos sobre análisis de las diferentes propuestas de la Regionalización Geomorfológico del Uruguay; conocer tu localidad está demás; entre la costa y la frontera, nuevos caminos en la educación; adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales y capacidades diferentes; estrategias para enseñar la categoría lugar; un litoral atípico en el sur del Departamento de Tacuarembó; recomendaciones del Banco Mundial sobre el cambio

climático y sus consecuencias en América Latina y Uruguay: una propuesta didáctica para trabajar en 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria y en 5° año de bachillerato: el papel de las preguntas y los silencios en la relación enseñante-aprendiente; la educación formal en una sociedad de migrantes; Atlántida y su área de influencia. Reflexiones derivadas de un estudio de caso: la movilidad de los estudiantes del Centro Regional de Profesores del Sur; Uruguay global; presentación del museo Geominero del Uruguay; proyecto colectivo: Geografía del Uruguay siglo XXI; ideas para incluir aportes de docentes jubilados.

Se realizaron tres trabajos de campo: Recorrido Urbano por la ciudad de Salto. Represa de Salto Grande con dos variantes: circuito productivo del arroz y circuito productivo hortícola-frutícola.

Graciela García Gerolami.

*RESEÑAS
BIBLIOGRÁFICAS
REVIEWS*

MARTÍNEZ DE PISÓN, E. (2009), *Miradas sobre el paisaje*. Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 285 pp.

Este es el quinto volumen de la colección denominada “Paisaje y Teoría”. En él, el autor recopila el resultado de sus últimas reflexiones publicadas sobre el paisaje. El volumen agrupa distintos textos dispersos, que corresponden a prólogos, artículos publicados en misceláneas y revistas científicas y divulgativas y a escritos inéditos. Todos ellos revisados y adaptados a las intenciones de esta obra.

El libro se divide en dos partes: en la primera, el autor proporciona reflexiones generales sobre el paisaje. En la segunda parte del texto, se enumeran determinados lugares que han supuesto un estudio sistemático por el autor. Así, los razonamientos sobre el conocimiento del paisaje de la primera parte provienen de la observación y estudio de los lugares mencionados y recorridos en la segunda. En suma, el autor se propone obtener “una reunión de miradas y una incitación a ver” sobre los paisajes. Para ello, nada mejor que sugerir la lectura del mosaico de diferentes aportaciones literarias, pictóricas, científicas y vivenciales para generar una reflexión sobre el paisaje.

Tras un breve y poético inicio dedicado a las estaciones, el autor reflexiona sobre todas las aproximaciones de los distintos autores que componen una “construcción cultural múltiple”, definida por “las diferentes miradas, lo que requiere no sólo de las contemporáneas y simultáneas, así como también de las distintas épocas que lo han vivido y hasta configurado”. En este sentido, cabe resaltar, la contribución del apreciado elenco de perspectivas que confluyen en el paisaje. La revisión que el autor realiza sobre todas estas aportaciones culturales fomenta una percepción caleidoscópica sobre el paisaje.

El autor, como geógrafo, refuerza la integración de las diversas visiones sobre el paisaje, por cuanto que existe un referente a sus significados naturales e históricos. De ahí que afirme que cuando “el paisaje ha sido además modelado por la historia de los hombres, muestra los contenidos, si no invisibles, de los modos de vida que le dieron la forma”. En definitiva, “los paisajes son las plasmaciones de los pueblos en sus territorios”, esto es, la esencia del patrimonio cultural que hay en ellos.

En la tercera parte del libro, el autor despliega el profundo conocimiento de la montaña, como consecuencia de las observaciones de campo y las investigaciones llevadas a cabo. Una vez más, despliega el acervo de los autores clásicos y

contemporáneos de la literatura y de la ciencia sobre la naturaleza. En este recorrido, el autor encadena lugares y reflexiones que, como una hilera de hitos, han definido sus referentes científicos. El Himalaya, la expedición alpina y científica, los Alpes, orden geométrico latente de la montaña, Pirineo y Picos de Europa, los viajeros, Gredos y Guadarrama, los volcanes y los glaciares, el Teide y el Etna y también, los ríos y la cultura del agua.

Un sugerente recorrido por los paisajes del mundo a través de las experiencias y reflexiones de los autores de todas las disciplinas y épocas. De este modo, el autor desgrana y enlaza, casi simultáneamente, paisaje y cultura como línea argumental de su pensamiento científico. Una erudita visión del paisaje, pues apasiona en la lectura de parajes infinitos y autores mencionados, pues como afirma Martínez de Pisón, “estamos hechos de las lecturas que nos han formado”.

Alfonso García de la Vega

LACOSTE, Yves. (2009): *Geopolítica. La larga historias del presente*, Madrid, Editorial Síntesis.

El profesor Yves Lacoste es un geógrafo muy conocido por sus trabajos sobre geopolítica, éstos junto con la dirección revista de la *Herodote*, han sido un factor importante de la recuperación de esta disciplina a partir de los años setenta del siglo pasado. Presenta en este libro una magnífica síntesis del mundo geopolítico actual, la publicación esta dividida en cuatro partes.

En la primera analiza sintéticamente pero con gran claridad el proceso de mundialización y globalización actual y la importancia que adquiere la moderna geopolítica, que define como todo lo relacionado con la rivalidades por el poder o la influencia sobre determinados territorios y sus poblaciones: rivalidades entre poderes políticos de todo tipo –no sólo entre estados, sino también entre movimientos políticos o grupos armados más o menos clandestinos- y rivalidades por el control o dominio de territorios de mayor o menos extensión. A partir de esta concepción, y después de analizar los orígenes de la geopolítica alemana desde sus inicios hasta su desaparición- examina un aspecto en el que ha incidido en muchas de sus publicaciones: los diferentes niveles de análisis espacial.

Establecidos los principios básicos del análisis geopolítico, en la segunda parte estudia el proceso que ha conducido desde la guerra fría, reflejada en un mundo bipolar, hasta la constitución de una hiperpotencia representada por Estados Unidos, analizando las etapas y características de su formación como gran potencia mundial, y las características del control de grandes espacios; un aspecto importante de dicho control es la gran intervención en las comunicaciones de la que no es ajena la red Echelón que ha llegado a procesar al día tres mil millones de datos. Termina esta parte analizando las consecuencias actuales de la guerra fría y la relación de Estados Unidos con la OTAN y el mundo musulmán.

En la tercera parte realiza un análisis geopolítico de lo que denomina “grandes naciones”. Se trata de estudio que nos permite conocer a fondo las características de la Unión Europea, que califica como un proyecto inacabado, y de Francia, Alemania, Gran Bretaña, Italia, España (de la que destaca el riesgo de los movimientos nacionalistas).

En Latinoamérica, con su sueño imposible de unidad, destaca la gran potencia de Brasil. Estudia Rusia, Japón, China, Indonesia y la Unión India.

Para terminar el libro en la parte cuarta analiza con gran precisión los puntos calientes del planeta: África, el mediterráneo euro musulmán, los Balcanes, la periferia de la antigua Unión Soviética, Afganistán, Irak, Irán, Israel-Palestina; detrás de estos espacios están dos realidades: el mundo musulmán y los islamitas, y el petróleo, del que analiza su geopolítica.

En resumen; se trata de un libro en el que se conjugan aspectos históricos con geográficos lo que da lugar a un magnífico tratado de geopolítica, que está ilustrado por gráficos, esquemas y, sobre todo, por gran cantidad de mapas temáticos originales, que hacen del mismo una obra de necesaria consulta para la comprensión del mundo actual.

Clemente Herrero