

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR

**AS FACES DA ALTERIDADE: DILEMAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG**

**PONTA GROSSA
2009**

JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR

**AS FACES DA ALTERIDADE: DILEMAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG**

Texto apresentado para a defesa de dissertação,
requisito para a obtenção do grau de Mestre junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: profa. Dr^a. Priscila Larocca

**PONTA GROSSA
DEZEMBRO/2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

M717f Molar, Jonathan de Oliveira
As faces da alteridade : dilemas e convergências entre documentos
oficiais e a formação de professores na UEPG./ Jonathan de Oliveira
Molar. Ponta Grossa, 2009.
157f.
Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de
Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Priscila Larocca

1. Alteridade. 2. Currículo. 3. Formação de professores.
I. Larocca, Priscila. II.T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

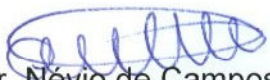
JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR

AS FACES DA ALTERIDADE: DILEMAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG

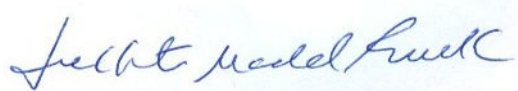
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador


Profa. Dra. Priscila Larocca
UEPG


Prof. Dr. Nêvio de Campos
UEPG


Prof. Dr. Telmo Marcon
UPF-RS


Profa. Dra. Silvia Christina Madrid Finck
UEPG

Ponta Grossa, 17 de dezembro de 2009

JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR

AS FACES DA ALTERIDADE: DILEMAS E CONVERGÊNCIAS ENTRE
DOCUMENTOS OFICIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEPG

Texto apresentado para o a defesa de dissertação, requisito para a obtenção do grau de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Ponta Grossa, 17 de dezembro de 2009.

Aprovado em _____

Priscila Larocca _____

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Telmo Marcon _____

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Névio de Campos _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Silvia Christina Madrid Finck _____

Doutora em Ciência da Atividade Física e do Esporte pela Universidad de Leon (Espanha)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre um ato complexo, pois, esquece-se de nomes que fizeram e fazem parte (seja em maior ou menor grau) dessa caminhada, a qual não se finaliza com essa dissertação, porém, com o término de mais um ciclo merece destaque. Eis que não tendo como fugir, deixo aqui o registro de agradecimento e de esquecimento (àqueles que esqueci saibam que também contribuíram para o citado trabalho).

Agradeço a **DEUS** sem ele não estaria aqui...

Agradeço aos meus **pais** e a minha **irmã** que sempre estiveram ao meu lado e, assim como uma equipe de automobilismo, forneceram todo o suporte para que eu chegasse ao final de mais uma “corrida”.

Agradeço ao meu amor em que estive comigo em todos os momentos e circunstâncias, **Fran**, você é muito importante para mim e está sempre em meu coração.

Agradeço aos velhos amigos de caminhada desde a graduação: **Bruce, João, Ricardo, Jefferson e Silvia**. Sem nossas conversas informais e, algumas vezes, repleta de bobagens, não teria descansado e retomado fôlego para continuar nas pesquisas.

Agradeço mais que especialmente a minha orientadora, **Priscila Larocca**, pela paciência, pelas horas dispensadas de leitura e correções da dissertação, pelos conselhos sobre a vida, enfim, por toda a dedicação. Aprendi sobremaneira com a senhora.

Agradeço a três docentes em especial, meus “tios e tia adotivos” (quase de cunho familiar quero dizer). Prezados professores: **Luís Fernando Cerri, Nívio de Campos e Elisabeth Johansen**, obrigado pelos conselhos, oportunidades, atenção e o guiar dessa caminhada. Registro minha admiração por vocês.

Agradeço aos colegas da graduação em Direito; **César, Marta, Fábio, Cícero e Eliane**.

Agradeço a **todos** os demais, professores e amigos que contribuíram amadurecimento, seja nas vitórias ou nos tombos. Obrigado!

EPÍGRAFE

Canto minha vida com orgulho!

Na minha vida tudo acontece
Mas quanto mais a gente rala, mais a gente
cresce
Hoje estou feliz porque sonhei com você
E amanhã posso chorar por não poder te ver

A vida me ensinou a nunca desistir
Nem ganhar, nem perder mas procurar evoluir
Podem me tirar tudo que tenho
Só não podem me tirar as coisas boas que eu já
fiz pra quem eu amo
E eu sou feliz e canto e o universo é uma canção
eu vou que vou!

Histórias, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória

Canto minha vida com orgulho
Com melodia, alegria e barulho
Eu sou feliz e rodo pelo mundo
Sou correria mas também sou vagabundo

Histórias, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória

Hoje estou feliz, acordei com o pé direito
E vou fazer de novo, vou fazer muito bem feito

Sintonia,
telepatia,
comunicação pelo cortéx
Bum,Bye-Bye.

(Dias de luta, dias de glória)

Chorão, Thiago

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo discutir a noção de alteridade, propondo-se a investigar a forma pela qual a alteridade é constituída nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em termos das concepções e das práticas que permeiam a formação inicial de professores. Desse modo, pretende-se averiguar a alteridade em suas diversas faces: étnica, política, social, econômica, pedagógica, identitária e cultural – e estabelecer um paralelo com os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (PPC's). Embasando a noção de alteridade trabalha-se com conceitos que a sustentam como a ética e a cidadania e, para o suporte contextual, lança-se olhar sobre o neoliberalismo, a globalização e a pós-modernidade. Para conhecer as diversas impressões sobre a noção de alteridade presente nos documentos oficiais e na própria prática de ensino utiliza-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentando-se na Análise Documental dos documentos oficiais, agregada à técnica de coleta de dados denominada de Grupo Focal - a qual será utilizada com acadêmicos do 4º ano de cinco licenciaturas da UEPG: Química, Matemática, Biologia, Pedagogia e História com base em três situações-problema que trabalham com temáticas do cotidiano do professor em sala de aula e apresentam como pano de fundo a alteridade. A motivação para a escolha dessas cinco Licenciaturas advém de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a denominação de “Ensino e Aprendizagem da Competência Docente em Licenciaturas no Contexto das Mudanças nos Cursos de Licenciatura”; esse projeto é formado por um grupo de docentes da UEPG oriundos das licenciaturas abordadas nessa pesquisa. Em suma, ao entrelaçar documentos oficiais e os grupos focais com os acadêmicos concluintes das Licenciaturas da UEPG pretende-se abordar dilemas e convergências sobre a alteridade na formação de professores e, mais amplamente, sobre os currículos dos cursos de graduação.

Palavras-chave: alteridade; currículo; formação de professores.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the notion of otherness, proposing to investigate the way in which otherness is set up degree courses at the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) in terms of ideas and practices that underlie the formation teacher education. Thus, we intend to investigate otherness in its various manifestations: ethnic, political, social, economic, educational, and cultural identity - and establish a parallel with the official documents - the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) and Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's). Reinforcing the notion of otherness works with concepts that underpin the ethics and citizenship and to support contextual, cast look on neoliberalism, globalization and postmodernity. To explore the various views on the notion of otherness present in official documents and in their own teaching practice is used as a qualitative research methodology and are based on documentary analysis of official documents, aggregated to the technique of data collection called Focus Group - which will be used with students from the 4th year of five degrees of UEPG: Chemistry, Mathematics, Biology, History and Pedagogy based on three problem situations that work with themes of everyday life of teachers in the classroom and have the background otherness. The motivation for choosing these five Undergraduate comes from a research project developed in the Masters Program of the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) under the heading of "Teaching and Learning Competency in Undergraduate Teaching in the Context of Changes in Degrees "; this project is formed by a group of teachers coming from the undergraduate UEPG addressed in this research. In short, interlacing official documents and focus groups with students graduating from the Undergraduate UEPG meant to discuss the dilemmas and convergence of otherness in teacher education and, more broadly, on the curriculum of undergraduate courses.

Keywords: alterity; curriculum, teacher training.

ÍNDICE

Considerações Iniciais	10
1. Alteridade, ética e cidadania.....	24
1.1 – Alteridade e ética	24
1.1.1 – Ética contemporânea	29
1.2 Alteridade e cidadania	32
1.2.1 Alteridade e identidade.....	34
1.2.2 Alteridade e cidadania no âmbito escolar.....	37
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) - temas transversais: um olhar institucional sobre a ética	38
1.3.1 Ética: carro-chefe dos temas transversais.....	42
2. Poder, ideologia, globalização e educação	46
2.1 Poder: primeiras implicações.....	46
2.1.1 Poder, intelectuais e a política	51
2.2 Ideologia: múltiplas acepções.....	53
2.2.1 Ideologia, discurso e poder	57
2.3 Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade.....	60
2.4 Educação, currículo e poder	63
2.5 Educando para a alteridade: uma perspectiva multicultural.....	67
3. Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura.....	75
3.1 A Coleta de Dados	75
3.2 Surgimento	78
3.3 A Diretriz Curricular Geral.....	79
3.4 As situações-problema e os questionamentos do Grupo Focal	85
Considerações Finais.....	143
Referências.....	147
Anexos.....	156

Considerações Iniciais

A noção de alteridade, perspectiva central desta pesquisa, apresenta-se na prática como uma disposição que circunda as relações sociais, culturais, educacionais e políticas. De caráter abrangente, a noção de alteridade engloba em seu corpo os conceitos de ética e cidadania, os quais são de fundamental importância para desvelar a mediação da educação na sociedade.

A princípio, o interesse pela noção de alteridade se originou a partir da visualização da necessidade cotidiana da interculturalidade nas relações sócio-culturais devido às fortes tensões entre os grupos étnicos, culturais, sexuais e assim por diante. Em função desse interesse, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o assunto, constatando-se que o debate científico/educacional sobre a alteridade é muito recente, pois a maioria das pesquisas se concentram de 2000 até os dias de hoje.¹

Os autores consultados (Fleuri 2003, Silva 2002, Machado 1997, Pacheco 2004) apóiam-se nas noções de interdisciplinaridade e alteridade enquanto chaves para o aprimoramento individual e social diante das complexidades do mundo contemporâneo e de sua fragmentação.

No campo educacional, mais especificamente a escola, é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos, professores e funcionários. Nesse sentido, na escola, as diferenças apresentam maior sensibilidade.

As necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura têm-se exemplos, em pequena escala, da profundidade destas tensões. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

¹ Considera-se que o debate científico-educacional é recente em face do acirramento das complexidades e das contradições do mundo neoliberal. Em que a pluralidade de grupos, e seus conflitos, intensificam-se a cada década. Desse modo, a preocupação com a alteridade torna-se latente.

Com o surgimento, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que elegeu a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, a multiculturalidade ou a compreensão da diversidade ganhou relevância na área educacional.

Apesar do foco desta pesquisa ser a graduação, claramente faz-se necessário a interconexão entre os níveis do ensino e a presença do professor para a efetivação de uma proposta intercultural. Nitidamente, quando se reivindica alunos críticos, conectados à alteridade, deve-se elaborar a ponte com a formação do professor, um dos elos para a implantação das propostas. Segundo os PCN:

Propor que a escola trate questões sociais na perspectiva da cidadania coloca imediatamente a questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos. Para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional. (BRASIL, 1997 a, p. 54).

A noção de alteridade recebeu vários vieses, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35).

As duas acepções, (filosófica e psicológica) carregam em seu bojo a origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural. (FLEURI, 2003, p. 497).

Arelada a alteridade há a noção de cultura, pois o debate que gravita em torno da diversidade pressupõe práticas culturais que compreendam o “outro”; o conceito de cultura pode ser compreendido a partir deste excerto de Geertz: “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...]”. (GEERTZ, 1974, p. 4).

Nessa concepção, a cultura não é um poder automatizado, algo no qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, etc.; a cultura envolve o contexto social que permeia, ao mesmo tempo, em que é envolvida por este. Conforme Cuche:

Cada cultura é dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas desta maneira. Este estilo, este ‘espírito’ próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos [...]. (CUCHE, 1999, p. 45).

Diante do exposto, percebe-se que a abordagem pelas áreas da cultura e, principalmente, da alteridade configura-se como um campo complexo e híbrido em perspectivas e debates, não se encaixando em esquemas explicativos generalizantes, mas, pelo contrário, tornando-se uma área de estudos e debates criativa e de incessante interação entre visões distintas. Conforme supõe Reinaldo Fleuri: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497).

O campo de estudos da alteridade foi influenciado tanto pelas situações sócio-culturais do contexto nacional, quanto no âmbito internacional. A realidade e os problemas estruturais, burocráticos e econômicos do Brasil e do mundo também acabaram por afetar o significado de tal noção e, mais amplamente, afetam também a área educacional.

Dentre as propostas emergentes, encontra-se a noção de interculturalidade – a busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultura propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro” visando provocar uma leitura positiva da pluralidade cultural, de gênero e étnica. Por conseguinte, preconiza-se uma leitura baseada no respeito à diferença e na paridade de direitos.

Tardiamente, na América Latina a diversidade cultural foi historicamente “adormecida” pelo mito do Estado-Nação (por meio de uma noção que suponha homogeneização, excluindo-se a idéia de diferença da sociedade). Assim, a diversidade ganha relevância somente depois da década de 1980. A partir daí, Gilberto Silva expõe:

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos [...] A transição para a noção de intercultura nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-

pedagógico [...] além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos [...] Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (SILVA, 2002, p. 21).

Segundo informa Fleuri (2004), atualmente, a educação intercultural na América Latina vem recebendo diversas denominações, variando de país para país, tais como: etnoeducação (Colômbia); educação bilíngüe (Bolívia); educação intercultural bilíngüe (Guatemala e Brasil).²

Diante deste panorama de interesses, a presente pesquisa discute a noção de alteridade, propondo-se a investigar a forma pela qual a alteridade é constituída nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em termos das concepções e das práticas que permeiam a formação inicial de professores.

Desse modo, pretende-se averiguar a alteridade em suas diversas faces: étnica, política, social, econômica, pedagógica, identitária e cultural – e estabelecer um paralelo entre os cursos de licenciatura da UEPG e os documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura (PPC's), o último sendo pensado de forma particular pelos colegiados dos cursos de graduação do Brasil.

Neste cenário, emergem questões relevantes, tais como: o futuro docente toma contato com questões sobre alteridade na graduação? Como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e os Projetos Pedagógicos das Licenciaturas expressam a alteridade em seus documentos?

Destarte, esta pesquisa tem como objetivos: investigar o contato entre os licenciandos dos cursos de graduação da UEPG com/sobre questões relacionadas à alteridade. Analisar a noção de alteridade expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e averiguar na formação dos licenciandos o contexto em que se estabeleceram as linhas norteadoras dos documentos oficiais da área educacional.

² Nesta pesquisa as noções de diversidade, alteridade, interculturalidade e multiculturalidade são tratadas enquanto sinônimos. Enfatiza-se que se tem conhecimento que alguns autores diferenciam tais conceitos, como: Kincheloe, Steinberg. **Repensar el multiculturalismo**. Barcelona: Octaedro, 1999. Contudo compartilha-se da opinião de Fleuri de que são sinônimos.

Para conhecer as diversas impressões sobre a noção de alteridade presente nos documentos oficiais, Projetos Pedagógicos dos Cursos e na própria prática de ensino, a presente pesquisa utiliza-se como metodologia investigação qualitativa, fundamentando-se na Análise Documental dos documentos oficiais, agregada à técnica de coleta de dados, denominada de Grupo Focal; a qual é utilizada com acadêmicos do 4º ano de cinco licenciaturas da UEPG: Química, Matemática, Biologia, Pedagogia e História.

A motivação para a escolha destas cinco Licenciaturas advém de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a denominação de “Ensino e Aprendizagem da Competência Docente em Licenciaturas no Contexto das Mudanças nos Cursos de Licenciatura”. Este projeto é formado por um grupo de docentes da UEPG, oriundos das licenciaturas abordadas nesta pesquisa³.

Este projeto visa diagnosticar e analisar discussões sobre a formação de professores no contexto de recentes reformulações curriculares, diante dos princípios que revisionaram os cursos de Licenciatura. Compreende-se, assim, que a formação de professores é, ao mesmo tempo, remetente e destinatária do processo de mudança implementado. (LAROCCA, 2007, p. 3).

Este aporte é necessário nas considerações iniciais para esclarecer a metodologia utilizada e justificar o percurso trilhado para se alcançarem as proposições pretendidas dentro das questões estudadas. Afinal, na metodologia o pesquisador evidencia as opções que fez e de que modo essas escolhas são adequadas ao problema da pesquisa. (BRITO, LEONARDOS, 2001, p. 27).

A escolha do aparato conceitual e operacional a ser adotado, via de regra, revela as tendências e linhas de raciocínio de seu autor, expressando as maneiras de se conceber os objetivos da pesquisa. Portanto, decorre a necessidade de justificar as opções metodológicas, mediante a descrição dos procedimentos e das formas pelas quais as informações foram obtidas e mediadas.

Atualmente, esses esclarecimentos tornam-se ainda mais importantes, pois, ampliaram-se os enfoques e as abordagens, propiciando uma vasta gama de opções metodológicas nas pesquisas e dos modos de operacionalizá-las. Segundo André:

³ Os docentes são os seguintes: prof. Dr. Luís Fernando Cerri (História); prof. Dr. Ademir José Rosso (Biologia); profs. Drs. Dionísio Burak e Célia Finck Brandt (Matemática); prof. Dra. Priscila Larocca (Pedagogia) e prof. Dr. Sandro Dias (Química).

Os temas ampliaram-se e diversificaram. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar [...] O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico. (ANDRÉ, 2001, p. 21).

Essas novas perspectivas focalizaram críticas relativas à teoria e aos métodos utilizados nas pesquisas educacionais durante a década de 1990. Destarte, a qualidade da produção revelou-se desigual quanto ao embasamento teórico e a escolha de determinados procedimentos e técnicas na coleta de dados.

No campo educacional, ainda se encontram dificuldades em edifícios teóricos mais consistentes que abarquem a complexidade das questões do ensino em seu contexto social. De acordo com Gatti: “A consciência do problema a enfrentar, ou seja, o do entendimento mais claro da natureza do próprio fenômeno educacional, ou, pelo menos, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa, não foi suficiente para o enfrentamento dessas questões de base” (GATTI, 2001, p. 69-70).

Enfim, desafios são propostos cotidianamente para o pesquisador que se aventura no campo educacional, sendo de fundamental relevância seu edifício teórico e a coerência metodológica, para a superação das fragilidades elencadas por Gatti.

Nesta pesquisa, optou-se pela investigação dos documentos oficiais ferramentas de análise de documentos, com o objetivo de abordar não só a superfície textual das fontes, mas, também, o referencial teórico e seu contexto. Para o viés micro, ou seja, para captar concepções dos concluintes da graduação da UEPG, utiliza-se a técnica do Grupo Focal, a qual, de forma ampla, implica a discussão em grupo sobre determinada situação, acontecimento, levantando questões e mediando conflitos.

A análise documental tem por intuito identificar em documentos e fontes de informações indícios para as respostas de algumas questões de pesquisa. Pois, os documentos, não são apenas fontes de informação, outrossim, surgem em um determinado contexto e apresentam informações sobre este contexto, como por exemplo, a sociedade, o grupo que o formulou, a finalidade. De acordo com Abreu: “A problematização das fontes é fundamental, porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem à perguntas que lhes são apresentadas” (ABREU, 2008, p. 4)

Desse modo, realizam-se inferências sobre um texto, entendido de forma geral, como documento, sendo este, um retrato do contexto social mais amplo. Assim, analisa-se não só a própria mensagem do documento, mas, de forma crítica, também seus emissores e sua audiência, isto é, seu público destinatário.

A análise de conteúdo ao fornecer subsídios ao pesquisador, transforma com base nessa interpretação, a estrutura textual de um documento. A partir dessa interpretação, faz-se inferências, as quais dialogando criticamente geram interpretações que vão além do texto propriamente dito. Para Pimentel:

Trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. (PIMENTEL, 2001, p. 180).

Para a decodificação do conteúdo pode-se realizar a análise por trechos, excertos do texto, realizando-se a interpretação em unidades de significação ou, então, com base no referencial teórico-contextual da pesquisa que dialoga com o documento. Assim, se procede a uma interpretação mais ampla. Entretanto, não se exclui a combinação dessas duas técnicas em uma mesma pesquisa.

A análise documental insere-se como possibilidade metodológica do rol das pesquisas qualitativas, ou seja, supõe que o pesquisador aborde suas fontes de modo interpretativo, coletando documentos com base na riqueza de informações. Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, complexos de se analisarem, em face da presença da subjetividade do pesquisador que, a partir de suas concepções teóricas e linhas argumentativas que margeiam seu estudo, faz a análise de um corpo documental. Segundo Neves:

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem idéia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele. (NEVES, 1996, p.3).

A interpretação desse *corpus* visa sustentar ou refutar as hipóteses que originaram a pesquisa, tendo em vista o objetivo que vem sendo estudado. A análise

documental deve ser utilizada quando a linguagem nos documentos constitui-se elemento base para a investigação. (Calado, Ferreira, 2005).

Dessa forma, torna-se fundamental para uma análise documental densa dialogar com o referencial teórico, o qual fornece o suporte indicativo do modo com que se efetua a interpretação das fontes, ou seja, é o substrato com o qual o pesquisador adentra no labirinto interpretativo e que o conduz a saída, ou as saídas.

Em suma, a ferramenta metodológica para a interpretação dos dados obtidos, tanto dos documentos oficiais quanto do Grupo Focal, denominada de Análise Documental, ampara-se na decodificação textual sem, contudo, esquecer-se do referencial teórico e do entorno contextual, uma vez que, constituem etapas de um mesmo processo – o analítico. Assim, mesclando-se as elementos disponíveis na pesquisa pretende-se uma análise crítica e contextualizada, a qual forneça subsídios para responder as questões de partida e hipóteses iniciais.

O instrumento metodológico para as questões referentes aos alunos concluintes das graduações da UEPG foi a técnica denominada de Grupo Focal, considerando que sua utilização tem crescido no âmbito dos estudos qualitativos, o que requer esforços e discussões analíticas para sua compreensão.

Conforme argumenta Gomes (2003), Robert K. Merton teria sido o “pai” do Grupo Focal, por volta de 1942. A adoção desta técnica se deu para obter respostas de grupos sobre textos, programas radiofônicos e filmes. Posteriormente, políticos e seus agentes, adotaram-no na arena política.

O instrumento Grupo Focal vem, desde a década de 1980, conquistando seu espaço nos mais variados campos de estudos. Desenvolveu-se, principalmente, na área de Publicidade e Marketing, a qual conjugou procedimentos clássicos das Ciências Sociais e da Psicologia as modernas tecnologias do mundo empresarial; possuía como objetivos captar os anseios dos consumidores, para assim, melhor definir as estratégias de vendas dos futuros produtos.

A partir dos resultados positivos obtidos pelas empresas na relação consumidor/produto, o Grupo Focal, adquiriu visibilidade e espalhou-se para as Ciências Humanas e Sociais. Trilhando esse caminho, expandiu-se e suscitou novas situações e abordagens, ainda em construção.

De acordo com Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 4), o Grupo Focal consiste: “em uma forma rápida (...) e prática de pôr-se em contato com a população que se deseja investigar”. Em um sentido próximo Carlini-Cotrim enfatiza:

O grupo focal é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços [...] Trata-se de um tipo especial de grupo em termos do seu propósito, tamanho, composição e dinâmica. (CARLINI-COTRIM, 1996, p. 286).

O Grupo Focal caracteriza-se pelo trabalho com a reflexão expressa pela fala dos participantes, permitindo que os mesmos apresentem, simultaneamente, suas opiniões e impressões. A distinção que se faz entre o Grupo Focal e a entrevista reside na simultaneidade, isto é, na interação entre os participantes, o que não ocorre na técnica da entrevista.

Desse modo, a expressão dos participantes por meio da oralidade não é meramente descritiva, mas colocada em debate, pois, os pontos de vista, evidenciados em pauta pelos sujeitos, devem ser discutidos pelo grupo. Assim, as questões levantadas pelo pesquisador devem instaurar e alimentar a discussão, ou seja, que uma temática proporcione diversos olhares. O Grupo Focal por ser uma técnica que visa a obtenção de dados qualitativos, não possui uma rigidez no número de encontros e nem a necessidade de recrutar todas as pessoas que compõe o público-alvo. Segundo Neto, Moreira e Sucena:

Sinteticamente, e considerando as ponderações apresentadas, as situações propícias para a aplicação da técnica de GF são aquelas nas quais os objetivos da Pesquisa, para serem atingidos, requisitam o levantamento, através de debate, das impressões, visões e concepções de mundo de seu público-alvo. (NETO, MOREIRA, SUCENA, 2002, p.7)

O pesquisador, ao mediar a coleta de informações durante o contato com os grupos, não se torna um simples condutor, mas agrega a essa característica o conhecimento dos temas em pauta, dos conceitos e objetivos que se pretende alcançar. A elaboração de questões-chave, as quais propiciam a obtenção das informações, apresenta-se como uma facilitadora durante o percurso das discussões.

Por conseguinte, é substancial que o roteiro seja claro e objetivo, permitindo ao mediador uma administração organizada das discussões. Nada impede que esta delimitação seja modificada durante o transcorrer da coleta, de acordo com as diversidades de respostas obtidas e a interação entre os membros do grupo.

O número de participantes de um grupo focal determina-se por dois fatores: deverá ser concentrado o suficiente para que todos possam explicitar suas idéias e

amplo para permitir o surgimento de diversas formas de se conceber a temática em discussão. Para Dias: “[...] O número de pessoas deve ser tal que estimule a participação e a interação de todos, de forma relativamente ordenada [...]” (DIAS, 2000, p. 3).

Em síntese, o Grupo Focal, apesar dos procedimentos citados não se constitui como uma técnica fechada, devendo apresentar diferenciações conforme os objetivos de uma pesquisa. Sua importância e riqueza dá-se no confronto de opiniões, no ato de enxergar múltiplas concepções sobre determinada temática.

Desse modo, o Grupo Focal possibilita, nesta pesquisa, captar concepções e práticas sobre a alteridade, vinculadas na formação, por meio de situações-problema, apresentadas aos acadêmicos formandos. Posteriormente, os dados obtidos com o Grupo Focal serão confrontados com a análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Pedagógicos.

O trabalho está estruturado em três capítulos, os quais abrangem tanto o contexto contemporâneo do neoliberalismo, até as formas com que se pretende inserir a alteridade na educação. Além de noções importantes como, ética, cidadania e ideologia para a compreensão dos estudos interculturais. Por último, analisam-se e interpretam-se as Diretrizes Curriculares, os Projetos Pedagógicos e suas linhas norteadoras, contrapondo-as às concepções e práticas de ensino da graduação, evidenciadas por meio da técnica de Grupo Focal com os formandos das licenciaturas, das cinco áreas do conhecimento.

No primeiro capítulo, elabora-se uma exposição das noções de ética e cidadania e suas correspondências com a alteridade. Esta díade configura-se como fundamental para a compreensão da diversidade, além de apresentar-se com frequência no discurso dos documentos oficiais.

Analisa-se a ética em uma visão racionalista, na qual se presume um exercício de modo consciente pelo indivíduo, que, afinal, ao executar um ato, não age estritamente de modo instintivo, mas sim pela via da racionalidade. Sendo assim, a condição humana define uma ética individual que pode ser aceita ou não pela sociedade. Por tal prisma, amplifica-se a assustadora condição de niilismo ético em que a nova ordem mundial, globalizada, transformou-se no alicerce ético mais relevante da sociedade contemporânea. Para Antônio Sidekum: “A emergência de uma consciência da exclusão social e do clamor para uma participação real e efetiva na mesa das negociações de todos nas mesmas e iguais condições [...]” (SIDEKUM, 2002, p. 195).

Decorrente disso, a ética afasta-se de um paradigma de cidadania democrática, cujas relações desmoralizantes da sociedade, como um todo, agem de modo paradoxal para a inserção da interculturalidade – ao mesmo tempo em que se preconiza a emergência, principalmente, na área educacional sobre a diversidade e temas afins que também levanta uma série de questões de como deve-se portá-la? Quais aspectos? A partir de que viés?

Por ultimo, analisam-se os Temas Transversais dos PCN, pois, estes apresentam a ética como norte, além de caminhar em paralelo com todas as disciplinas escolares. Dessa feita, elabora-se uma correlação entre os diversos níveis de ensino - da Graduação ao Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, faz-se uma abordagem contextual sobre a globalização/neoliberalismo e de que forma sua linguagem mundializada adentra no campo educacional e o influencia - nas praticas de ensino, curriculares, etc. Atré-ladas a essa questão realiza-se uma discussão sobre poder e ideologia, noções que engendram e envolvem a sociedade.

Compreende-se a noção de poder como um contorno necessário a sociedade, atrelado a ideologia, correspondem ao cimento por meio do qual os homens expressam suas idéias e conduzem as relações humanas, cuja interação pode-se dar por meio de força, convencimento ou pacto. Desse modo, poder e ideologia não são necessariamente termos que designem subjugação, mas a forma de constituição de uma realidade ou a representação sobre algo. Para Konder:

Na medida em que pertencemos, em geral, cada um de nós, a uma cultura particular, a uma determinada história, a uma classe social, a ideologia assume inevitavelmente uma função mediadora nas nossas representações da realidade e constitui uma espécie de pré-compreensão. (KONDER, 2002, p. 166).

Nesse sentido, a globalização e os meios de comunicação, no momento atual, dão visibilidade aos conflitos e a fluidez das relações entre grupos sociais, sendo o campo educacional e a escola um dos palcos desse enfrentamento. A modernidade ou a pós-modernidade⁴, ao mesmo tempo em que uniformizam os padrões culturais, também atuam nas relações sociais, diferenciando pessoas.

⁴ Segundo Rüsén: “Independente da definição mais restrita que se dê àquilo que sob a designação de ‘pós-modernidade’ inquieta a cabeça dos intelectuais, ela representa um desafio (...) No prefixo ‘pós’ está contido um elemento de insatisfação com os padrões culturais que interpretam as atuais condições de vida

A mobilidade do mundo globalizado transforma os produtos e as pessoas em entes descartáveis. Nessa sociedade de oportunidades fugazes e de frágeis seguranças, não há mais espaço para a construção de identidades nos moldes tradicionais – de caráter rígido e imutável, tal como: os dois grandes blocos que se formaram com a Guerra Fria a partir de 1945, pois a possibilidade de multiplicidade sócioidentitária permanecia restrita aos modelos socialista ou capitalista.

As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social. Nesse contexto, "Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental". (ORTIZ, 1996, p. 42). Sobre essa mesma questão, Joice Oliveira Pacheco lembra que:

nesse período povoado pelas tecnologias da informação pela compreensão das distâncias [...] nesse contexto em que caem por terra as fronteiras nacionais e no qual os produtos, das mais diversas culturas, dos mais diversos países, invadem sem pedir licença [...] a identidade cultural se configura – enquanto resultado desse contexto – muito menos fechada, muito menos estável e estática e, principalmente, muito menos 'nacional' do que era na época moderna (PACHECO, 2004, p. 5).

Diante dos desafios impostos pelo grupo que comandou a ordem neoliberal, a partir do Consenso de Washington (CHOMSKY, 2002) – e que persiste no processo da globalização - diferentes iniciativas vêm se desenvolvendo na sociedade como um todo, inserindo-se aí o campo educacional. Com isso, em tal campo a ação do neoliberalismo, intensificou o distanciando de professores e retirando-lhes, em grande parte, a autonomia⁵, para implementar com maior intensidade nos currículos a necessidade de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

No micro-cosmo de seu funcionamento, a escola representa um dos pólos centrais do sistema capitalista, pois a formação dessa mão-de-obra, seja a intelectual ou a manual, tem por intuito oxigenar e alavancar esse mesmo processo. Dessa forma,

como 'modernidade'. As qualidades do que é moderno estão sendo questionadas. O discurso sobre a pós-modernidade está a sinalizar uma busca por uma nova orientação histórica. (RÜSEN, 1989, p. 304).

⁵ Compreende-se a noção de autonomia nessa pesquisa conforme o arcabouço teórico de J. Contreras ao explicitar que para o professor crítico a autonomia significa um processo coletivo e dirigido à transformação das condições sociais e institucionais no ensino. Desse modo, o trabalho em conjunto e em diversos níveis da sociedade, não retira a autonomia do professor, ao mesmo tempo, em que este necessita da colaboração de outros atores sociais. Ver em: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

afasta-se a noção de cidadãos críticos e professores participantes, moldando o todo educacional de maneira automatizada e por especialistas, muitas vezes, com pouco contato a esse ambiente. Segundo Apple:

Embora isso certamente não esgote tudo o que o sistema educacional faz, precisamos ver as escolas como aspectos do aparato produtivo da sociedade sob duas formas: primeiramente, como instituições que ajudam a produzir agentes para posições fora da escola, no setor econômico da sociedade; e, em segundo lugar, como instituições que produzem as formas culturais direta e indiretamente exigidas por esse mesmo setor econômico. (APPLE, 1989, p. 61).

Apesar de predominar a tendência neoliberal, há possibilidades de outros caminhos para o sistema educacional, preconizando nessa análise a perspectiva intercultural, voltada para a alteridade⁶. Compreender a diversidade ao se relacionar com o outro configura-se como uma possibilidade mais humanizante e que se aproxima de noções como ética e cidadania.

No terceiro capítulo, realiza-se um paralelo entre o discurso presente nas Diretrizes Curriculares e nos Projetos Pedagógicos, com as concepções de ensino das licenciaturas da UEPG, centrando-se nas figuras dos destinatários da formação - os acadêmicos concluintes do quarto ano, que representam os cursos de Química, Biologia, Matemática, Pedagogia e História.

Os discursos das Diretrizes Curriculares apresentam como linha norteadora de seu discurso a noção de alteridade, a qual pode se sentida nas relações entre igualdade/diferença; preconceito/tolerância; bacharel/licenciado, ou seja, diversas facetas surgem e muitas propostas são consideradas. Entretanto, de que modo há essa conciliação? E mais, de que modo é elaborada a transposição da teoria para a prática?

As propostas que embasam o sistema educacional apresentam-se na teoria como seguras e duradouras. Porém vários obstáculos surgem durante essa caminhada. Orientados pela lógica neoliberal, os documentos oficiais seguem um padrão de gerenciamento do conhecimento, tornando-se, em alguns momentos, paradoxal a noção de interculturalidade. Todavia, tais contradições são ricas e plurais para analisar o sistema educacional contemporâneo – suas fraturas e incongruências.

⁶ A perspectiva intercultural é pensada concomitantemente ao processo neoliberal, enquanto um possível caminho em distintas áreas, como a educacional para a mediação entre diversos grupos e indivíduos. (FLEURI, 2003 b)

Utilizando-se do grupo focal, com base em três “situações-problema”, ou seja, enunciados com questões que apresentam diversas faces da alteridade: social, política, cultural, etc., pretende-se averiguar de que modo os acadêmicos interagem com essas realidades, para assim, analisar de que forma a noção de alteridade foi incorporada e compreendida durante a graduação.

Em suma, com a costura entre os documentos oficiais e a fala dos acadêmicos concluintes da Licenciatura, pretende-se averiguar a forma com que a alteridade é construída, concebida. Traçando um paralelo a nível micro (com os acadêmicos) e suas experiências profissionais e pessoais e a formação que obtiveram durante a graduação, para assim, analisar os diversos focos e construções da alteridade no campo educacional.

1. Alteridade, ética e cidadania

1.1 – Alteridade e ética

O conceito de alteridade sustenta-se e apresenta alto grau de abrangência, devido a sua co-relação com conceitos que o permeiam. Dentre estes conceitos, tem-se o da ética, cujo significado também é trabalhado nos documentos oficiais.

Primeiramente, deve-se abordar as distinções entre ética e moral. Etimologicamente, ética e moral - *êthé* (em grego, os costumes) e *mores* (em latim, hábitos), não apresentam grandes variações em suas origens, são noções “irmãs”.

Apesar da semelhança etimológica, Russ aponta algumas distinções, cujas diferenciações são enunciadas a modo de entendimento teórico. A noção de ética volta-se mais aos fundamentos. Pretensamente teórica, esforça-se para desconstruir as regras de conduta que formam a moral. Assim, designa o conjunto cultural de uma sociedade, enunciativa de princípios. Dessa forma, a moral restringe-se a um espaço micro, focalizada nas relações sociais, apresenta-se interrogada pela ética. (RUSS, 1999).

De forma similar, Vazquez enfatiza que os problemas éticos caracterizam-se pela sua generalidade, ao passo que, a moral refere-se à problemas da vida cotidiana. A primeira noção pode contribuir para fundamentar ou justificar certas formas de comportamento moral. Segundo o autor: “[...] o ético transforma-se assim numa espécie de legislador do comportamento moral dos indivíduos ou da comunidade [...]” (VAZQUEZ, 2002, p. 20).

Após tal diferenciação, cabe explicitar que a presente pesquisa não se utiliza destas diferenciações, pois conforme sugere Oliveira:

[...] cabe perguntar até que ponto a distinção entre elas adquire importância social, tendo em vista os maiores interessados os sujeitos concretos [...] Portanto, mais significativo que a distinção entre sujeitos éticos e sujeitos morais é a discussão acerca das tensões entre identidade e alteridade, a qual remete para a problemática da relação entre os princípios éticos/morais e os juízos de valor (OLIVEIRA, 2001, p. 216).

Assim, evidencia-se a primazia do objeto e da realidade pesquisadas, os quais variam conforme o contexto, abordagem e viés do pesquisador. Destarte que se ressalta a importância dos conceitos aplicados a realidade vivenciada.

Teoricamente, diversas acepções foram enunciadas para esclarecer o significado de ética. Tradicionalmente, as raízes gregas afirmam que “a ética é a arte que torna bom aquilo que é feito e quem o faz” (MARCHIONNI, 1997, p. 29). Aranguren diverge deste pensamento e comenta: “A ética, considerada em si mesma, é primariamente pessoal. É cada homem que, dentro da situação em que se encontra em cada momento de sua vida, tem que projetar e decidir o que vai fazer”. (ARANGUREN, 1963, p. 17).

O mito da caverna platônica torna-se um exemplo para a noção de ética enquanto prática do bem, pois o prisioneiro da caverna, liberto da escuridão, visualiza o sol, contempla-o e retorna à caverna para libertar os outros indivíduos. Conforme o personagem Sócrates da obra:

[...] a subida que está acima da caverna e a contemplação das coisas existentes lá fora representam a ascensão da alma em direção ao mundo inteligível [...] na extremidade do mundo inteligível encontra-se o bem, que apenas pode ser contemplado [...] que se deve ter em mente para agir com sabedoria na vida privada ou pública”. (PLATÃO, 2000, p. 320).

Contudo, o pluralismo cultural, a individualidade e o surto materialista dos tempos atuais deslocaram o ideal do bem comum proposto pelos “pais da Filosofia”, de modo a se perder um referencial unificador⁷. Tal fundamento é posto como princípio da ética para Vazquez: “[...] Esta ética filosófica preocupa-se mais em buscar a concordância com princípios filosóficos universais [...] donde resulta também o caráter absoluto e apriorístico de suas afirmações sobre o bom, o dever [...]” (VAZQUEZ, 2002, p. 26).

As variações do agir humano e suas transformações unificavam-se em um só princípio ou em um conjunto principiológico ético. Diferentemente do mundo animal/mineral, a natureza humana é mutável, a partir da cultura. Dessa forma, concluiu-se pela impossibilidade de referenciais estáveis. Para Aranguren: “O homem é feito pela sociedade em que vive e pelo mundo histórico-cultural a que pertence [...] A

⁷ O referencial unificador preconizado neste trabalho não diz respeito a um todo homogêneo e estanque, pelo contrário, pauta-se em preceitos éticos que norteiam a sociedade e que estão inscritos nos direitos fundamentais da Constituição Federal, tais como: dignidade humana, saúde, entre outros.

cultura nos abre um caminho, porém, ao mesmo tempo, nos encaminha ou orienta por ele [...]” (ARANGUREN, 1963, p. 18-19).

A ação humana, condicionada pela historicidade, torna-se em um mesmo contexto: individual e coletiva. Nessa relação, pode haver aproximação, ou não entre estas duas esferas, sendo que o valor transcendente de “bom” transforma-se também.

Nos primórdios da hominização, o homem adaptava-se à natureza soberana e imprevisível, contudo, com o desenvolvimento da técnica, ocorre a inversão dessa relação, pois agora, o indivíduo ascende ao comando da natureza. Dessa forma, clonagem, armas biológicas, reprodução assistida, etc., adentram ao espaço de discussão e uma pergunta apresenta-se como inevitável: qual a ética norteadora dos atos humanos?

Esta parece ser uma indagação de difícil resposta, afinal, num momento em que se evidencia a pluralidade e a mutabilidade do homem e de seus padrões sócio-culturais, as considerações de Nietzsche (1996) sobre o indivíduo fugidio e descontínuo, a beira do pessimismo, não se configura como a explicação mais adequada, sendo, no máximo, uma válvula de escape para se abstrair das complexidades do mundo contemporâneo.

Historicamente, pode-se demarcar quatro períodos distintos sobre a abordagem empregada ao conceito da ética: cosmológica, religiosa, racional e a contemporânea (nesta última, convergem uma série de autores e acepções, que serão apresentadas mais a frente)

O fundamento cosmológico da ética preconiza a harmonização do homem à natureza ao curso das estações, das chuvas, etc. Nessa concepção, a natureza é o guia da ética (MARCHIONNI, 1997), pois, o universo surge como um ser vivo que, como qualquer outro, possui em si estruturas e valores intrínsecos, estando os seres humanos umbilicalmente integrados a ele.

A princípio, a noção cosmológica origina-se da Grécia Antiga com os pré-socráticos e, posteriormente, com a Escola Estóica⁸, sob a máxima de não fazer algo que possa prejudicar a si e a seu próximo. A natureza impera nessa concepção como fonte de inteligência e sabedoria.

⁸ O **estoicismo** é uma doutrina filosófica que afirma que todo o universo é corpóreo e governado por um Logos divino (noção que os estoicos tomam de Heráclito e desenvolvem). A alma está identificada com este princípio divino, como parte de um todo ao qual pertence. Este logos (ou razão universal) ordena todas as coisas: tudo surge a partir dele e de acordo com ele, graças a ele o mundo é um kosmos (termo que em grego significa "harmonia"). Disponível em: www.consciencia.org

Desse modo, a natureza representa uma racionalidade normativa que pode ser detectada pelo homem e, com isso, a ética exige a correspondência entre natureza e mente humana.

A crítica elaborada sobre tal corrente de pensamento consiste na noção de que não existe pessoa boa ou má, mas, apenas, as palavras de bom ou mau. Portanto, a ética se torna uma questão subjetiva, interna, em nada se relacionando à natureza. (Idem, 1997).

Destarte, há uma separação entre o ser e o valor, mas como este último transforma-se conforme a sociedade, tempo e lugar tem-se um relativismo ético, No qual os juízos de valor permanecem exclusivamente na esfera das intenções subjetivas. Gera-se, então, muitas vezes, o niilismo ético.

Para a eticidade de cunho religioso, a ética está atrelada ao Deus-Pai. Nessa concepção, o ser humano dotado de religiosidade, procura conhecer Deus, revestindo-se de seus atributos e virtudes. Essa visão preponderou durante o Período Medieval, tendo como principal nome Santo Agostinho e, em menor grau, São Tomás de Aquino, pois, sua filosofia, a escolástica, condensava fé e razão, afastando-se em alguns momentos do caráter predominantemente religioso.

Na visão religiosa, Deus é verdade. Após conhecê-la, o sujeito a incorporara. O mergulho do homem ao plano “superior”, supraterebre, torna-o bom. Então, o cerne da ética religiosa, então, não é apenas a inteligência fornecida pelo cosmos, mas a que provem do Criador do universo.

A noção religiosa de ética buscou seus fundamentos em raízes profundas e transcendentais. A idéia do bem enquanto fonte religiosa expandiu seu estatuto para diferentes áreas da sociedade, até mesmo na arte, quando se concebeu que a verdadeira arte seria aquela que reverbera a Divindade, conduzindo o expectador à questões transcendentais.

Uma das principais críticas a escola da ética religiosa foi elaborada por Nietzsche. Para ele, “Deus? É quimera, está morto” (NIETZSCHE, 1996). O filósofo concebeu que não existia um mundo “bom”, pois eram os indivíduos que criavam em suas internalizações, as representações do que seria bom ou não.

A sociabilidade de uma sociedade era fator resultante de uma atitude gratuita de cooperação dos homens, em que se torna a ética a voz da consciência. Assim, o indivíduo não deve dobrar-se ao sobrenatural, mas, pelo contrário, reger-se pela vontade e os instintos.

Nessa linha de críticas, tem-se os utilitaristas, apoiada por teóricos norte-americanos ligados ao capitalismo. Para estes, o conceito de “bom” seria aquilo que se converte em utilidade para o maior número de indivíduos. Para os utilitaristas, os homens são governados pelo prazer e a dor, assim, o útil é o resultado que expressa a maior soma do primeiro e a menor do segundo. Por ser um cálculo individual, seria preciso considerá-lo em termos sociais para atingir a noção de coletividade. (OLIVEIRA, 2001, p. 218).

A vertente da ética racional surgiu com o mundo moderno e o culto as ciências, propiciadas pelas Revoluções Industriais, desde meados do século XVIII. As duas características dessa racionalidade consistem no método e no modo de compreender a natureza do sujeito. O método é entendido pelo viés cartesiano de análise, conforme regras que permitem a construção de um modelo matemático para a explicação dos fenômenos naturais. O sujeito apresenta um perfil epistemológico diverso do homem da razão clássica, pois, o indivíduo da corrente racionalista é dotado de um conhecimento construtor, individualista.

A ênfase dada a razão por Descartes, não significa a opção por um conhecimento contemplativo, mas sim por um método único, para buscar verdades que fossem úteis a vida prática do homem, possibilitando o controle sobre o mundo. (PEREIRA e GIOIA, 1994).

Um dos pilares desse racionalismo concentra-se na figura de Emmanuel Kant⁹, em sua “Crítica da Razão Pura”, obra basilar que estabelece um dualismo entre razão e entendimento – aquele, como um pensar metafísico; esse, inteligível via racionalidade. Conforme Kant:

Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios ou: só ele tem uma vontade [...] a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão reconhece como necessário, quer dizer, como bom [...] (KANT, 1960, p. 57).

A intenção kantiana de exilar a metafísica das fronteiras de um conhecimento teórico da realidade, partiu do ideal de que a ciência empírico-formal deriva da experimentação. (VAZ, 1997). A racionalidade moderna alterou também o entendimento da noção de ética, provocado pelo deslocamento do pólo metafísico para

⁹ Kant partia de um pensamento universalista para explicar a razão pura. Seria a partir dela que o ser humano seguiria uma lei moral, a qual regeria o que seria melhor para todos. Por este viés universalista, o filósofo alemão recebeu severas críticas, considerado defensor de regras fixas.

o lógico, este último denominado por Kant de “razão prática”. A ética da modernidade é autônoma, no fazer e agir de um sujeito individualizado.

A ética da razão retorna sobre si mesma e orienta-se para o pólo lógico, enquanto imanente ao próprio sujeito. Assim, a autonomia é visualizada como transcendência e discurso, *lócus* de intersecção da experiência que deve ser racionalizada.

A escola racionalista revolucionou a noção de método e elevou o conceito de ciência. Entretanto, um dos desafios da ética contemporânea consiste na mediação da relação entre autonomia do sujeito e universalidade da razão (pressuposto clássico), articular esse binômio em um agir ético, nem estritamente autônomo (individual) ou abstratamente universalista.

O desenvolvimento científico–tecnológico, sem precedentes, fez emergir ao terreno solapado da ética a perspectiva de um “vir a ser”, “dever ser”. Segundo Vaz: “Admite-se, assim, que a comunidade ética pode acolher uma razão que é universal, mas que só é tal [...] de uma emanção de autonomia do sujeito ético que nela se reconhece [...]”. (VAZ, 1997, p. 81).

1.1.1 – Ética contemporânea

Atualmente, presencia-se um retorno da ética ao centro das discussões, evidenciando-se novas abordagens e teorias. Desse modo, bioética, ética dos negócios, entre outros, aparecem assim, como novos estandartes da eticidade.

Exigências éticas são propostas por diversos segmentos da sociedade, mas em todas as esferas que se proliferar novos valores morais e imperativos condizentes com o mundo neoliberal. Entretanto, este é um paradoxo inerente a contemporaneidade pós-moderna; pois, a ética aclamada dever ser resignificada aos novos padrões sociais neoliberais, gerando uma dificuldade de ancorar suas normas e valores em um terreno firme e justificável.

Christofoletti e Beck apontam como dificuldade da questão ética na atualidade, o seguinte: “Provavelmente pelo fato de haver distância considerável entre discursar sobre a ética e comportar-se eticamente, tem sido mais fácil identificarmos o anti-ético, do que ensinarmos o que é ético” (CHRISTOFOLETTI, HAUSEN-BECK, 2006, p. 35). Desse modo, evidencia-se também o vazio entre teoria e prática. Noções relativas a ética surgem, porém, como inseri-las na realidade e, o mais conflituoso, de que forma?

A ciência e as novas tecnologias conduzem à unificação da sociedade mundializada (talvez como um dos poucos focos em que ocorra essa unificação no pós-modernismo) e as conseqüências dessa cientificidade apresentam um alcance universal e exigem um renascimento ético. Contudo, não há uma moral particular de um determinado grupo, em condições de reger uma ética global. Para Russ:

O fosso existente entre a exigência ética e o real trabalho fundador desemboca pois num paradoxo primeiro, numa separação entre a necessidade e a edificação requerida, o qual começa apenas a se esboçar, há cerca de vinte anos. (RUSS, 1999, p. 7).

Torna-se, evidente, pelas sucessivas crises econômicas, políticas e culturais que abalaram partes e, até mesmo, todo o globo terrestre, a preponderância da ética neoliberal voltada ao lucro. As referências tradicionais desapareceram, perdendo-se os fundamentos de uma base ética universalista.

A realidade enfrentada pela sociedade capitalista traz a tona tais questões: como agir? A partir de quais princípios? São indagações imprescindíveis e, ao mesmo tempo, deslocadas, perdidas, no labirinto da modernidade. Segundo Galvão: “Só quem postula e pratica a verdadeira ética é capaz de tornar-se um semeador [...] da paz. Fora disto, sempre teremos discursos, demagogia, adiamentos e o indefectível agravamento da crise social”. (GALVÃO, 2001, p. 11).

Mesmo sem a obtenção de uma resposta do que seria uma “verdadeira ética”, o teórico explicita essa perda de fundamento ético, decorrente da crise global.

Desabrigada de explicações supraterrêneas, como a cosmológica e a religiosa, ou então, descrente da eficiência da ciência e a constatação de que não trouxe apenas benefícios, conforme pregava Descartes, resta a ética moderna a incerteza e a liquidação de um projeto universal. Para Montoro: “Foi-se o tempo em que se esperava da ciência e da técnica a solução de todos os problemas humanos, com a superação da ética, da filosofia e da religião”. (MONTORO, 1997, p. 21).

Com a sociedade capitalista nasce também o individualismo, no seio de uma modernidade que repele o transcendente religioso. Tal individualismo não corresponde a um ideal de liberdade¹⁰, pelo contrário, expressa um narcisismo desenfreado e capitaneado por um movimento de globalização, que, ao mesmo tempo, integra e segrega. Embora Giddens discorde da existência da pós-modernidade, admite que:

¹⁰ A idéia de liberdade individual é um dos estandartes do Liberalismo, desde a Revolução Francesa do século XVIII.

Os modos de vida colocados pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social [...] No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 21).

O individualismo dificulta, ainda mais, o retorno a uma ética consensual, uma ética fundada na razão e na responsabilidade que toma para si as rédeas das formas culturais globalizadas, abarcando uma nova eticidade que comporte relações mais igualitárias e humanizantes.

As novas tecnologias engendram um crescimento dos poderes do homem, tornando-o sujeito, mas, também, objeto de suas técnicas. A experimentação e a inovação geram perigos que, em seu início, eram inimagináveis; afinal, na zona do desconhecido faz-se a potência da técnica. Os perigos advindos da ciência e a desvalorização do otimismo exigem uma ética operatória e esclarecedora, pois, a técnica designa uma maneira de ser de uma sociedade e não apenas o conhecimento de leis científicas. (RUSS, 1999).

Uma reformulação da ética torna-se um imperativo, inscrito na base de uma sociedade a-referencial. Como reformulá-la em termos adequados e adaptados ao contemporâneo que adentram nas teorias e práticas sociais? Para responder a essa questão Leonardo Boff preconiza um movimento “otimista”, do qual pode advir um novo paradigma ético. Conforme o autor:

As guerras no mundo, o terrorismo e o império da violência, especialmente através da mídia, estão provocando um efeito dialético: o crescimento pelo mundo afora dos movimentos pacifistas [...] e as articulações dos que querem um outro mundo possível e um outro tipo de globalização, no qual a competição que gera tensões e conflitos possa ser reduzida a níveis menos destrutivos (BOFF, 2003, p. 75)

Assumir esta posição não significa um retorno a uma origem ética utópica, mas sim, a reconstrução de um edifício mais humanizante, que corresponda a noção de direito, conforme compreende Bobbio, isto é, que os direitos fundamentais estão associados a preceitos éticos e apresentam como desafio não mais sua criação, mas sua implementação de forma concreta no mundo contemporâneo (BOBBIO, 1992). Desse modo, supõe-se que se possa exercer o direito de ser diferente a partir de uma compreensão socialmente integrada e não por métodos jurídicos coercitivos.

Então, torna-se necessário, criar um novo paradigma para a compreensão dos valores éticos, principalmente os que possuem como corpo fundamental a alteridade. Conforme Sidekum: “A globalização cria também uma nova consciência dos direitos as diferenças. A filosofia intercultural é uma nova orientação no estudo da filosofia e serve como resposta para os grandes desafios éticos na era da globalização”. (SIDEKUM, 2002, p.196). Os valores de dignidade humana precisam ser resgatados socialmente para se construir a responsabilidade para com o outro, sendo a educação intercultural um de seus caminhos decodificantes, apoiando-se no binômio ensino-sociedade.

1.2 Alteridade e cidadania

A ideia de cidadania é outra acepção que se encontra no cerne do discurso educacional. Contudo, é necessário preencher o espaço vazio entre o discurso e a prática educacionais, visando à construção da cidadania. (MACHADO, 1997, p. 7)

Debatida calorosamente a noção de cidadania, todavia, pergunta-se – qual a sua definição? Dentre vários caminhos e conceituações, o dicionário expressa a cidadania como condição de cidadão, o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado; no popular indivíduo, sujeito. (HOLANDA, 2004, p. 234).

Ao compreender que a cidadania pode ser considerada como participação civil e política no âmbito de um Estado, pode-se ir mais adiante, enfatizando a participação do sujeito em todas as esferas desta sociedade: cultural, econômica, etc., pois, conforme Rousseau, o Estado surgiu de um pacto social entre seus indivíduos (a segunda acepção de cidadania expressa no dicionário). (ROUSSEAU, 1980).

A diversificação e a importância da cidadania pode ser presenciada no topo do ordenamento jurídico do Brasil, na “Constituição Cidadã” de 1988, que em seu artigo 1º expressa: “A República Federativa do Brasil [...] constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II – a cidadania [...]”. (BRASIL, 2007, p. 21). Já em seu artigo 3º, inciso I, cita-se a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária”.

A partir do conteúdo desses dois artigos, pode-se encontrar uma vasta gama nos demais dispositivos da Constituição Federal e das demais normais infraconstitucionais relacionadas à cidadania. Destarte, juridicizá-la, infelizmente, não garante a sua inserção

efetiva no plano social e nas práticas cotidianas. Ademais, conforme Machado (1997) enfatizou, deve-se preencher o hiato entre a teoria e a prática, o que de fato, verifica-se como um caminho com grandes obstáculos.

Dessa forma, postula-se que a noção de cidadania transcende o viés dos direitos humanos para englobá-la na relação/articulação de empreitadas individuais e coletivas e situá-la na sociedade e nas suas questões contemporâneas, como a globalização, novas forças produtivas, mundialização da cultura, etc. Conforme Frigotto e Gentili:

Na base dessas transformações se configura a especificidade assumida pelo processo de mundialização do capital associado às práticas neoliberais. Uma combinação explosiva, que nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis; direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadãos e cidadãs de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico [...] (FRIGOTTO, GENTILI, 2002, p. 9).

O elo entre reconhecimento de direitos e participação efetiva na sociedade, corresponde a uma ética da responsabilidade, apoiada pela cidadania em seus ideais mais amplos de exercer os direitos fundamentais do ser humano¹¹.

Ambos os conceitos (direitos e participação), necessariamente, não são estanques, ora aproximando-se, ora afastando-se. Desse modo, por exemplo, a transferência de idéias de liberdade e igualdade do mundo empresarial para o universo educacional traz conseqüências negativas que, aliás, já ocorrem. A aceitação do postulado da qualidade escolar enquanto satisfação do cliente, constitui uma distorção da noção de cidadania (sejam pais, alunos e diretores) considerados clientes.

De fato, um dos vieses da compreensão do conceito de cidadania é o indivíduo atuando para a conquista e a garantia de seus direitos – liberdade antiga dos gregos que denotava participação (ARENDT, 1981). Isso difere, obviamente, de realidade para realidade, conforme já estabelecido. Quando se fala em reconhecimento de direitos são frequentes as situações em que a circulação de valores remete-se aos padrões mercantis, enquanto moeda de troca. A formação da cidadania deve passar longe da realidade econômica, sob o império da satisfação do cliente a qualquer preço.

¹¹ Os Direitos Fundamentais ou direitos absolutos são considerados prerrogativas inatas ao ser humano, como por exemplo: o direito a vida, alimentação, etc. Noções que advêm da escola jurídica denominada Jusnaturalismo.

1.2.1 Alteridade e identidade

Dentre as questões que adentram com intensidade na atualidade, tem-se a alteridade, noção ampla que, em alguns de seus aspectos, engloba e pressupõe as ideias de ética e de cidadania.

Desse modo, a cidadania e sua percepção de participação/tolerância perpassam o reconhecimento da existência do “outro”, que além de ocupar um espaço físico no mundo, possui direitos e obrigações, essencialmente diversas de indivíduo para indivíduo.

Sabe-se que o Brasil é composto, historicamente, como um país multiétnico, de imensa pluralidade cultural. Todavia, o reconhecimento de tamanha diversidade, implica, necessariamente, em se ter clareza de que os fatores que constituem uma identidade não se caracterizam por uma rigidez. Mas, pelo contrário, inserem-se no campo da fluidez, de uma pluralidade identitária, pois, “a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (HALL, 1999, p. 13).

Exposta ao livre jogo das forças concorrentes, as identidades não se formam de modo automatizado, mas sim, ganham livre curso para os indivíduos utilizarem-na. Lugares e instituições tradicionais (família, igreja, etc.) tidas como portos-seguros, perderam tal função de aplacar o medo da solidão.

A ideia de identidade, enquanto algo multifacetado, é compartilhada por todos os cidadãos do mundo, passando a se reconhecer que qualquer relação sofre interferências, tanto de questões sociais, quanto subjetivas dos indivíduos, ocasionando em certas circunstâncias o deslocamento e a resignificação identitária. Conforme explicita Bauman: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18-19).

Todavia, nesse contexto, as identidades flutuam silenciosamente pela sociedade, sendo sentidas mais facilmente nos entraves sociais, o que não quer dizer, contudo, que elas não se apresentem no consenso. Por causa desse desconforto, tenta-se buscar a redenção em um “sonho de pertencimento”. Para Antônio da C. Ciampa: “Uma vez que

a identidade pressuposta reposta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação” (CIAMPA, 1989, p. 66)

Pode-se dizer, portanto, que nos tempos pós-modernos as identidades multiplicam-se e, ao mesmo tempo, se fragmentam. O homem pós-moderno ao adquirir novas facetas identitárias, adquire também, novos aspectos de diferenciação perante o “outro”. Se for perguntado: o que significa ser brasileiro? Sendo necessárias novas diferenciações identitárias, certamente se alguém perguntará: um brasileiro que nasceu em São Paulo?, ou então, um nordestino que migrou para São Paulo e que tem como vizinho um gaúcho? Tais indagações demonstram como um indivíduo carrega consigo múltiplas identidades, ao passo que, seus familiares e vizinhos, podem apresentar semelhanças, ou não, de hábitos e padrões, etc.

Presencia-se, assim, uma liquefação das instituições e das estruturas sociais em que a presença da fluidez pode vir a trazer paradoxos. Segundo Bauman a sociedade lembra

[...] um jogador particularmente astuto, artiloso e dissimulado, especializado no jogo da vida, trapaceando quando tem chance, zombando das regras possíveis [...] Seu poder não se baseia mais na coerção direta [...] deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando (BAUMAN, 2005, p. 58).

Desse modo, as relações sociais derivam de uma multiplicidade mais ampla que a distinção nós/eles, destarte que, essa situação desloca para segundo plano o aspecto biológico, no sentido, de unicidade de um gênero humano (WOLF, 2004). A identidade do indivíduo não consiste em ser semelhante a si próprio, via exteriorização, em deixar-se identificar a partir de fora; mas, identificando-se internamente. A esfera do “olhar” revira-se em interioridade do “eu”. Segundo Levinas:

[...] O tu põe-se diante de um nós. Ser nós não é ‘andar aos encontros’ ou empurrar-se em volta de uma tarefa comum. A presença do rosto – o infinito do Outro – é indigência, presença do terceiro e ordem que ordena e manda. (LEVINAS, 1980, p. 191).

Pode ocorrer nas relações plurais, multifacetadas simplesmente uma limitação da tolerância ou, até mesmo, o viés da intolerância; assim, a “assimetria” torna-se palavra-chave, um elemento essencial para o reconhecimento do outro e, além desse reconhecimento, o respeito à pluralidade. De acordo com Machado:

Não se trata de dissolver o outro em minhas análises, de situá-lo em meu cenário, de traduzi-lo em minha linguagem, de aprendê-lo em

minhas categorias; trata-se de respeitá-lo como outro, de reconhecer a legitimidade do cenário que vislumbra, diverso do meu, de colocar-me em disponibilidade para a comunicação com ele. (MACHADO, 1997, p. 81).

O atrito entre diversas práticas culturais, historicamente, se resolveu com base em perspectivas etnocêntricas. O etnocentrismo se refere a uma atitude, que por via de regra, se impõe, baseando-se em determinados valores, tidos como generalizantes e válidos, conforme expõe Claude Lévi-Strauss: “[...] Esta atitude do pensamento, em nome do qual se rejeitam os ‘selvagens’ para fora da humanidade é justamente a atitude marcante e a mais distintiva destes mesmos selvagens [...]” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 17). De forma peculiar, no mundo ocidental, a cultura europeia durante séculos vem se impor como universal, revelando seu caráter etnocêntrico.

Essa europeização cultural gerou “verdades absolutizantes”, hierarquizando culturas em uma régua dicotômica. Considerava-se necessário combater formas “inferiores” de hábitos e práticas culturais, utilizando-se, para isso, mecanismos belicosos e/ou simbólicos de dominação.

Mas, a alteridade não impõe uma relação hierárquica, pelo contrário, pretende compreender a unicidade na pluralidade e vice versa. Assim, a hierarquização resulta em uma redução de valores, uma simplificação institucionalizada, cuja valoração classificativa vale para finalidades específicas, legitimando os indivíduos como objetos que podem ser ordenados em escalas de: melhor/pior, relevante/irrelevante, etc.

De fato, a alteridade é um exercício complexo, o qual exige não só atividades isoladas, mas da aceitação dessa realidade por uma comunidade. O respeito pela diversidade nos planos cultural, político, psíquico, etc. localiza-se em uma área fronteira que pode levar a intolerância ou ao extremo relativismo.

O contato com o outro não supõe apenas colocar em questão a representação com a liberdade ou o apelo desse outro para chamar à responsabilidade, mas: “como momento irreduzível do discurso suscitado pela revelação do rosto enquanto ele atesta a presença do terceiro, de toda humanidade, nos olhos que me observam” (LEVINAS, 1980, p. 191).

Portanto, o reconhecimento do outro, portanto, não comporta comparações. Inserido nesse processo de pluralidade, os sujeitos convivem com as diferenças e, ao mesmo tempo, que as reconhecem, modificam-se as próprias estruturas desse “sujeito observador”. Segundo Stuart Hall:

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade [...] Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados [...] (STUART HALL, 1999, p. 9).

O centro de uma identidade estanque esvai-se por entre os caminhos do labirinto montado pelo Estado neoliberal¹² na economia, na política e na arena cultural, ocasionado modos plurais de auto-firmar e interpretar as práticas culturais dos sujeitos, sendo assim, uma faca de dois gumes que pode avançar da multiplicidade à xenofobia.

1.2.2 Alteridade e cidadania no âmbito escolar

Assim como a alteridade está presente na sociedade em geral, certamente, a escola vivifica-se, enquanto um espaço privilegiado para o cultivo de um amplo conjunto de valores. Por conseguinte, a tolerância opera em noção fundamental para uma democracia tida como participativa, principalmente no âmbito educacional e em suas relações cotidianas, políticas e culturais.

Na perspectiva do “dever-ser”, a escola desempenha a função de organizar e favorecer a construção do respeito e do reconhecimento ao outro, bem como, da aceitação da diversidade existentes entre as pessoas, culturas e nacionalidades. Construir nos educandos noções acerca dos direitos inalienáveis e prerrogativas inerentes ao ser humano, disseminando a conscientização sobre a necessidade de defendê-los.

Na maioria das vezes, os valores éticos surgem como noções utópicas, implementados somente no âmbito dos documentos oficiais, abarcando apenas o pólo institucional. Assim, formam-se discursos eloqüentes, desvinculados de uma prática consentânea que, logo, conduzem ao descrédito as diretrizes educacionais, pois, como diz Machado:

Nas práticas escolares cotidianas, das mais singelas aos rituais expressivos, é fundamental a vivência dos valores característicos da humanidade do homem [...] os discursos sobre os valores não podem jamais, dispensar uma vivência efetiva dos mesmos [...] constitui ingrediente fundamental, condição *sine que non* da idéia de integridade [...] (MACHADO, 1997, p. 93).

¹² Aborda-se com maior profundidade as noções concernentes ao sistema neoliberal no segundo capítulo desse trabalho.

A alteridade na educação procura dar respostas aos desafios de um ensino massificado e excludente, preconizando novas abordagens, metodologias e conteúdos cognitivos, procurando transformá-lo e adaptá-lo às exigências necessárias à atualidade. (GOHN, 2002).

Em suma, no âmbito escolar, o cultivo da tolerância e de ações focadas para a inserção do respeito e da compreensão do outro, transformam-se em um desafio difícil, mas possível. Esse aspecto não se concretiza sem uma efetiva vivência de valores e propostas, em uma simbiose que alimente um discurso que projete e qualifique a ação.

1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais: um olhar institucional sobre a ética

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências que visam atingir grau de qualidade para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. O PCN surgiu em função da LDB 9.394/96, com o objetivo de explicitar caminhos ao ensino fundamental e médio de conteúdos que não se destinassem apenas enquanto preparação para o vestibular, de acordo com o próprio documento:

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 1997, p. 8).

Inseridos no PCN tem-se os Temas Transversais que são assim adjetivados por não pertencerem a nenhuma disciplina específica, mas atravessarem todas elas. Segundo o Ministério da Educação (MEC), são temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos, responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso

significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes. (BRASIL, 1997).

O PCN – temas transversais, cujos conteúdos: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais – suscitam uma série de conceitos que devem ser inseridos na escola, os quais são imprescindíveis e condizentes com o cotidiano.

De certo modo, o PCN inova ao trazer para a área educacional tais temáticas, contudo, há pontos intrincados no discurso e indagações: como inseri-los no ensino? A partir de qual concepção? Quais aspectos tornam-se relevantes?, etc. Dalarosa antecipa e afirma: “Como se pode ver, o PCN e os temas transversais caracterizam-se por uma proposta liberal de educação porque não enfatizam uma análise crítica do modelo social e educacional vigentes [...]” (DALAROSA, 2003, p. 214).

Ao expor os objetivos gerais para o ensino fundamental, vê-se presente a tríade alteridade, cidadania e ética presentes. Note-se

- ❖ compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- ❖ posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- ❖ conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- ❖ conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- ❖ perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- ❖ desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL 1997 a, p. 6).

A ideia de cidadania, expressa nos documentos oficiais, em muito se aproxima ao dicionário Aurélio, ressaltando a relação do cidadão que cobra seus direitos e participa enfaticamente na sociedade. As concepções de alteridade e ética estão

presentes nos demais tópicos, como reconhecimento do Brasil enquanto um país plural, posicionar-se contra qualquer discriminação, etc.

Dessa forma, apresenta-se o documento explicitando claramente suas diretrizes, contudo, quais os caminhos indicadores para a inserção dessas ideias? No transcorrer desta pesquisa analisa-se seus meios e fins. Na apresentação do PCN, o Secretário de Educação Fundamental expressa a importância dos Temas Transversais:

Amplos o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate. (BRASIL, 1997 a, p. 15).

Ao informar “que o desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para este debate”, transporta para esta instituição um peso majoritário na relação governo/escola, logo, dá-se a entender que o PNC já formulados – prontos e acabados – transformam-se em receita universal, adaptável a qualquer contexto escolar.

Na introdução enfatiza-se o seguinte sobre cidadania:

Novos atores, novos direitos, novas mediações e novas instituições redefinem o espaço das práticas de cidadania, propondo o desafio da superação da marcante desigualdade social e econômica da sociedade brasileira, com sua consequência de exclusão de grande parte da população na participação dos direitos e deveres. Trata-se de uma noção de cidadania ativa, que tem como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando na gestão pública. (Id. Ibidem, p.20).

De fato, o Brasil é marcado historicamente por desigualdades socioeconômicas. Mas quais são essas desigualdades? E ao expor: “cidadão como portador de direitos”, reflete-se: quem é esse cidadão? De que forma o exerce? Ao mesmo tempo em que o PCN avança também deixa vago o contexto social em que foi criado - explicações importantes para o aprofundamento das questões discutidas; sendo que estas não aparecem em momento algum no documento. Conforme Canen: “[...] Desconhecem-se, pois, a dinamicidade, os choques, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas, ‘terceiras culturas’” (CANEN, 2000, p. 144).

Ao que se indica, tem-se noção das transformações as quais a área educacional deve passar, todavia, ao inserir a escola como transformadora social, prática social e política, visualiza-a enquanto panacéia para todos os males, uma sobrecarga de funções

atribuídas a uma mesma instituição. Necessariamente, não há de se negar a importância da escola na sociedade e suas bases teleológicas, porém, empurrar o peso para um dos pólos desequilibra a balança.

O PCN ao abordar em linhas gerais os Temas Transversais esboçam um breve resumo de cada um; nesta pesquisa, dá-se ênfase a ética e a pluralidade cultural, averiguando também a importância dos demais temas que, em maior ou menor grau, relacionam-se com a alteridade.

Sobre a ética expõem os Temas Transversais:

A Ética diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. A pergunta ética por excelência é: “Como agir perante os outros?”. Verifica-se que tal pergunta é ampla, complexa e sua resposta implica tomadas de posição valorativas. A questão central das preocupações éticas é a da justiça entendida como inspirada pelos valores de igualdade e equidade. (BRASIL, 1997 a, p. 26).

A indagação elaborada, de fato, é ampla e complexa; para os criadores do PCN está relacionada a justiça e a equidade, com isso, reduz-se a noção de ética. Além do mais, “como agir perante o outro” pode-se transportá-la para o “mundo” da alteridade, o qual englobaria questões mais amplas e intrincadas, sendo a ética uma de suas mediadoras.

Quanto a pluralidade cultural explicita o documento:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. (BRASIL, 1997, p. 27).

Sem dúvida, o foco mais conhecido da alteridade concentra-se nas questões relativas à exclusão e ao preconceito. Porém, ela também se apresenta no consenso, quando se aceita a diferença como um favor, entre outras situações cotidianas, seja na presença, ou ausência do reconhecimento da pluralidade e do outro. Até mesmo quando se menciona o preconceito, realiza-se em grande parte através de um viés superficial, destacada das estruturas de poder que elegem grupos, classes, etc. (CANEN, 2000)

O PCN aborda uma situação de suma importância para a inserção dos temas transversais: a formação do professor. O documento aponta a escola como espaço de

“construção de relações de autonomia”, destarte, que há um espaço oculto de liberdade, de subversão de conceitos realizados pelo professor. (MCLAREN, 1997). Contudo, não se pode esquecer, contudo, os currículos que coíbem, voltados a ótica mercadológica; medidas conservadoras revestidas por uma capa liberal, isto é, aborda-se apenas uma realidade, retira-se do PCN esse espaço de poder, jogos de interesse.

1.3.1 Ética: carro-chefe dos temas transversais

O PCN reserva um espaço para abordar aspectos concernentes a ética. A primeira distinção elaborada está em diferenciar ética de moral; seus criadores utilizam uma denominação similar a proposta por Russ e Vazques, logo, a primeira seria mais ampla, a outra mais concreta, regeria relações micro.

Justifica-se a escolha pelo conceito de ética dos Temas Transversais, exatamente, por ser mais ampla; afinal, o PCN configuram-se como um documento de âmbito nacional, com referenciais ampliados também. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios e valores para nortear as ações em sociedade, para tanto, fez-se uma análise histórica, por exemplo, elenca-se a escravidão na Grécia Antiga, práticas de tortura da Idade Média, etc. para demonstrar a mutabilidade da ética como dependente das sociedades.

Os Temas Transversais elaboraram três pontos para ressaltar a escolha de conteúdo do tema ética: o primeiro – o “núcleo moral” da sociedade, valores eleitos como necessários ao convívio coletivo; o segundo, o caráter democrático da sociedade brasileira, que permite a expressão da diferença; terceiro, o caráter abstrato desses valores.

Por mais que se explicita o caráter abstrato não há aprofundamento dos valores estabelecidos, por certo que o conceito de democracia carrega deontologicamente em seu bojo a expressão da diferença, contudo, tem-se na prática democrática brasileira tal expressão? Ou, então, o próprio exercício da cidadania abrange todos os indivíduos? Dessa forma, explicita-se um panorama que não condiz com a realidade cotidiana e histórica do país.

Segundo o PCN, as relações sociais internas à escola são pautadas em valores morais, sendo que, pelo caminho democrático, equivalem a uma bela experiência de cidadania e responsabilidade, em um diálogo com aqueles que têm ideias diferentes.

Caso contrário, corre-se o risco de transmitir aos alunos a noção de que as relações sócio-culturais em geral são violentas e autoritárias. (BRASIL, 1997, p. 64).

A proposta da transversalidade justifica-se, principalmente, por três razões:

- ❖ A primeira: não refazer o erro da má experiência da Moral e Cívica, que partia do pressuposto que a formação moral corresponde a uma “especialidade” e deveria ser isolada no currículo por meio de aulas específicas.
- ❖ A segunda: a problemática moral está presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias.
- ❖ A terceira: ajuda o aluno a não dividir a moral num duplo sistema de valores, aqueles que se falam e aqueles que, de fato, inspiram as ações. Infelizmente, tal duplo sistema existe em nossa sociedade. Associar a educação moral a discursos sobre o Bem e Mal nada mais faz do que reforçar o divórcio entre discurso e prática. Ao ancorar a educação moral na vivência social, reatam-se os laços entre falar e agir. (BRASIL, 1997, p. 64).

Não refazer o perfil errôneo da Moral e Cívica constitui-se uma medida plausível, porém, o modo como a ética vem sendo tratada no documento, apesar de sua aparente face na alteridade, não abrange os vieses sociais da política, da economia e da cultura. Além disso, inseri-la no currículo não garante uma transformação de sentido e, menos ainda, de práticas.

Ao se abordar os conteúdos de ética para o primeiro e segundo ciclos da escolaridade, lança-se uma perspectiva mais abrangente sobre a alteridade, aproximando-se da noção especificada nesta pesquisa. Conforme o documento:

Cada sociedade, cada país é composto de pessoas diferentes entre si. Não somente são diferentes em função de suas personalidades singulares, como também o são relativamente a categorias ou grupos de pessoas: elas podem ser classificadas por sexo, etnia, classe social, opção política e ideológica, etc. É grande a diversidade das pessoas que compõem a população brasileira: diversas etnias, diversas culturas de origem, profissões, religiões, opiniões, etc. (Id. Ibidem, 69).

De acordo com o exposto, o PCN incide em um movimento de ir e vir, logo, ora avança, ora recua quanto ao entendimento das ideias sobre ética, alteridade, etc. Os Temas Transversais também organizaram blocos de conteúdos, os quais correspondem a grandes eixos de atitudes e valores subsidiários à ética, são eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

O respeito mútuo segundo o PCN trata da relação de reciprocidade: no sentido de “respeitar e ser respeitado”, reconhecer as diferenças e do respeito a singularidade, como exemplos citam-se: contratos a serem cumpridos, respeito pelos lugares públicos.

Atenta-se que o “respeito mútuo” é encarado pelo PCN, até mesmo, no cumprimento de contratos, quer dizer, configurando-se na ordem capitalista, seguindo os artigos 1º e 3º da Constituição Federal – (livre iniciativa e respeito a propriedade privada) (BRASIL, 2007); um dos poucos momentos que se explicita tal face de inserção a globalização.

O conceito de justiça está atrelado ao de igualdade ou equidade¹³. O documento aponta que os indivíduos, na grande maioria das vezes, não se encontram em posição de igualdade, pois, existem diferentes condições sociais, econômicas, entre outras. Para o PCN:

Porém, o conceito de igualdade deve ser sofisticado pelo de equidade. De fato, na grande maioria das vezes, as pessoas não se encontram em posição de igualdade. Nascem com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças e, por exemplo, destinar a crianças e adultos os mesmos trabalhos braçais pesados (infelizmente, no Brasil, tal injustiça acontece) (BRASIL, 1997, p. 72).

Os valores referentes ao diálogo relacionam-se com a comunicação, entendida em várias dimensões – escrita, oral, gestual, etc. Dessa forma, um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o aluno apreenda as diversas mensagens. A outra acepção presente é o diálogo enquanto atitude de uma sociedade democrática. Nesse sentido, a democracia proporcionaria a expressão de diversas ideias, sendo o diálogo seu mediador.

Por último, a solidariedade, a qual é apreendida como generosidade, seguindo a velha máxima: “doar sem olhar a quem”. Um exercício de cidadania, na defesa dos próprios direitos, mas atento contra as injustiças cometidas aos outros indivíduos.

Em suma, os blocos de conteúdos sobre ética, no PNC aparentam ser, predominantemente, teóricos e, em alguns momentos, quiméricos em relação à realidade brasileira. Porém, configuram-se, ao menos, como propostas.

¹³ Em Bobbio realizam-se distinções entre as noções de igualdade e equidade conforme o sistema político seguido por determinado Estado; pois, tais conceitos são interpretados de forma distinta em um governo socialista, social-democrata ou neoliberal. Ver em: BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

Ainda que, no nível discursivo, o PCN consiga em alguns momentos abarcar a perspectiva da alteridade, evidencia-se que esta não se sustenta quando se analisa o documento com profundidade. Segundo Canen: “[...] A perspectiva intercultural crítica diluí-se esvazia-se em um discurso em que predomina uma perspectiva de educação multicultural (somente) para a aceitação, uma visão de pluralidade que ignora a dinamicidade e a hibridação de culturas [...]” (CANEN, 2000, p. 146).

O PCN sobre os Temas Transversais como um todo, avança em determinadas questões, contudo, em outros momentos, necessita de um maior aprofundamento crítico e de conexão com o contexto que cerca e que criou. Para Oliveira:

Não há dúvida de que os PCN’s avançam em muitos aspectos, tanto em relação às posturas éticas/morais dogmáticas quanto à omissão acerca da importância da ética/moral na escola. Mas o tom ufanista, que confere à educação escolar o papel de fiador do futuro cidadão crítico, marca claramente o discurso. (OLIVEIRA, 2001, p. 228) .

Uma estrada com obstáculos, porém, transponíveis de médio a longo prazo, agregando no plano social, em caráter de cooperação, segmentos da sociedade civil – políticos, intelectuais e ONG’s, para, assim, re-organizar e transformar o campo educacional.

2. Poder, ideologia, globalização e educação

As discussões realizadas neste capítulo fornecem o embasamento para a análise dos documentos oficiais e das falas dos acadêmicos concluintes das Licenciaturas da UEPG. Pois, a linguagem (seja a escrita, seja a oral) está permeada por relações e concepções de poder e ideologia.

Ademais, o contexto contemporâneo da globalização formulado pelo neoliberalismo, infiltra-se no campo educacional, impetrando uma realidade baseada nos pressupostos da pós-modernidade – líquida, fragmentada e fugaz (Bauman, 2005) o qual visa preparar profissionais para o mercado de trabalho.

Dessa forma, as noções de: poder, ideologia e globalização são essenciais para o aprofundamento das análises elaboradas no terceiro capítulo. Fornecem as bases para a compreensão do modo com que a alteridade vem sendo tratada nos documentos oficiais e como chega aos acadêmicos na graduação.

2.1 Poder: primeiras implicações

A noção de poder não apresenta uma realidade específica que a abarque ou uma essência definida como universal; torna-se uma tarefa complexa compreender o poder enquanto algo unitário e global, assim, deve-se buscar a sua compreensão em formas e relações díspares, em processos de ressignificação. Compartilhando das considerações do filósofo Foucault (1998), tem-se que as distintas realidades e os mecanismos heterogêneos do poder são expressos detalhadamente em gestos, atitudes e comportamentos.

O Estado, apesar da posição central em que se encontra historicamente na sociedade, não é o ponto de partida do qual se originariam todos os vieses do poder – social, político, econômico, cultural, etc. Dessa forma, os campos de poder não são absorvidos em sua totalidade pela máquina estatal, pois, a sua essência exerce-se em níveis variados e em pontos diversificados da rede social que, por conseguinte, nesse jogo intrincado, pode vincular-se, ou não, ao Estado.

Pode-se distinguir, embora conectados, campos de poder entre uma região periférica e central, calcadas em níveis macro/micro, condensadas pelas ramificações que os indivíduos impetram na sociedade. Conforme Wolkmer: “As amplas formas de poder ultrapassam a ordem estatal, estendendo-se e difundindo-se dentre escalas das mais elementares da estrutura social. O poder não é uma propriedade ou coisa natural, mas envolve formas distintas, relações heterogêneas em continuo deslocamento (...)” (WOLKMER, 1995, p. 75).

De modo geral, os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da teia social. Todavia, funcionam como uma rede de dispositivos que envolvem os indivíduos em seu interior e nas inter-relações com seus semelhantes. A partir de tal assertiva, o poder não é um objeto, uma “fórmula” que se apreende, não existe de um lado os que tem poder e de outro aqueles que se encontram alijados eternamente, mas surgem em relações específicas. Para Foucault:

[...] Ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda a parte, que se chama poder [...] Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular; e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem os detém; mas se sabe quem não os possui [...] Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] (FOUCAULT, 1998, p. 75).

A ideia de poder nasce das práticas e relações entre os sujeitos, os quais elaboram mediações representativas de força, hierarquia, convencimento, etc. Com base nessa noção relacional de poder, implica que lutar contra ou a favor de seu exercício não se elabora via exteriorização social.

Assim, nessa contradição, pode-se considerar que qualquer forma de luta – seja para evitar ou exercer o poder – é uma resistência dentro de suas próprias interconexões, exercendo-a em uma multiplicidade de relações instáveis, em disputas estratégicas de modo plurilateral.

Decorrente de sua amplitude social, a noção de poder não se passa fundamentalmente ao nível do Direito, isto é, com base na coação e na violência, talvez, seja sua face mais conhecida e de melhor percepção – regimes totalitários, instituições carcerárias, etc. Afasta-se, com isso, a percepção que identifica o poder atrelado estritamente ao Estado repressor e a sua máquina impositiva.

De fato, em alguns momentos, o Estado intervém não somente pela força, mas também, por outra ótica – do convencimento, via consenso – expandindo suas ideias

como o anseio da maioria, de modo naturalizado. Caso utilizasse apenas os mecanismos da força, fatalmente, o sistema capitalista não conseguiria se manter e perpetuar. Segundo Gramsci: “[...] o consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio [...]” (GRAMSCI, 2002, p. 21).

Socialmente difundido, tem-se o poder associado à censura, repressão, falsificação, entre outros. Contudo, sua abrangência permite abarcar uma perspectiva positiva, a qual se concentra exatamente na riqueza de estratégias, nas costuras dessa colcha de retalhos, denominada sociedade. Dessa forma, o poder não impede o exercício das atividades ou coíbe a liberdade dos indivíduos, mas sim, tem por uma de suas funções, mediar a vida dos homens. Contudo, o modo com que os sujeitos norteiam tal noção, faz com que o poder apresente-se de modo positivo ou conflitivo.

Assim como Marx considerou, arrochar o trabalhador e suplantá-lo a força política foi o método que a classe dominante utilizou para alavancar o capitalismo, em contrapartida, também acendeu na classe trabalhadora o desejo por mudanças de uma realidade que os oprimia (MARX, 1998). Conquanto, a noção de poder para uma mesma realidade, ou seja, em uma mesma temporalidade, apresentou-se para finalidades distintas a partir da análise marxista de dominantes/dominados.

A apropriação do conceito de poder¹⁴ na sociedade decorre de uma atividade majoritariamente individual, pois, o indivíduo é uma produção do poder e do saber (FOUCAULT, 1998). De forma ampla, o poder não destrói o sujeito, ele o caracteriza, sendo um de seus mais importantes elementos constitutivos.

Principalmente, na sociedade contemporânea, presencia-se a individualização do poder – nas ações disciplinadoras – sobre o corpo, discurso e grupos; configura-se assim, o homem enquanto produtor de poder e tornando-se objeto de saber (na incorporação de práticas e noções que lhe são apropriadas nas relações sócio-culturais).

As perspectivas de poder e saber estão interligadas, afinal não há uma relação de poder ante a constituição de um campo do saber. O indivíduo que exerce o poder transforma-se em um agente que será o detentor de determinado saber, ou vice versa. Segundo Bourdieu:

¹⁴ Nessa pesquisa articula-se Gramsci, Marx e Foucault que, apesar das distintas escolas teóricas de pensamento e de intervenção na sociedade, apresentam a noção de poder enquanto espaço de conflitos, lutas, conchavos e apaziguamentos no plano social. Diferindo, pois, o modo de abordar a relação entre indivíduos e grupos com o poder.

que se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y los que los sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la *creencia*.⁶ Lo que hace el poder de las palabras y las palabras de orden, poder de mantener el orden o de subvertirlo, es la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya producción no es competencia de las palabras. (BOURDIEU, 2000, p. 4).

A noção de poder é abrangente e plural, com distintas maneiras de apreendê-la. Todavia, historicamente, considera-se que o poder em suas instâncias oficiais, políticas e econômicas são analisadas e direcionadas pelos intelectuais; contemporaneamente, sabe-se que a denominação de “intelectuais” não permanece restrita somente ao estudo das esferas do saber erudito, pois, permeia todo o tecido social e, conseqüentemente, as relações nas quais participam os indivíduos. Conforme Gramsci:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referencia, na realidade, somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica [...] Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais [...] (GRAMSCI, 2001, p. 52)

Vale explicitar que, apesar da pluralidade de escolas teóricas, a noção do que seria a função do intelectual na sociedade permanece, de modo geral, muito próxima. Adjetivos como - erudição, capacidade de reflexão, permeiam as ideias extraídas desde os dicionários até autores do século XX.

Ora agregado à cultura, ora ao campo do poder, isto quando não simultaneamente, o intelectual participa ativamente na sociedade. Conforme a ótica empregada pelos sujeitos o intelectual pode vir a ser um administrador, professor, médico, etc. Entretanto, vê-se revestido por roupagem similar. De acordo com Brunner e Flisfisch: “Del mero catalogo de definiciones provisto es fácil observar que esas bases refieren sistemáticamente a uno de dos términos: cultura o poder. El intelectual como creador, letrado y artista; el intelectual como político, experto e ideólogo” (BRUNNER, FLISFISCH, 1983, p. 24).

Dessa forma, essa “classe”, muitas vezes, burocratizada que oculta sua auto-imagem, exceto quando é necessário explicitar sua existência, funde-se como um elemento essencial para o entendimento das relações sociais, desde os escribas - tidos

por Brunner e Flisfisch como um dos primeiros a encarnar a intelectualidade até os dias de hoje, os intelectuais formam pedra angular para a elaboração de diretrizes e padrões sócio-culturais. (BRUNNER, FLISFISCH, 1983, p. 25).

Permanece, todavia, longe de um consenso a discussão sobre a configuração do campo dos intelectuais. Assim como explicita Bobbio, quem fala dos intelectuais exerce uma função de intelectual; com isso, acaba por se auto-expressar. (BOBBIO, 1997).

Bobbio encontrou uma noção capital para esta querela – os intelectuais podem ser encarados como um grupo amplo e que abordam dimensões plurais das temáticas e segmentos sociais, de certa maneira, abrangendo, até mesmo, aqueles que não se vêem como intelectuais. Noção essa, aliás, que se aproxima da enunciada por Brunner e Flisfisch (1983).

A generalização de que os intelectuais pertencem a uma “classe” homogênea e constituem uma massa indistinta (fechada), torna-se um perigo, um viés superficial. Além do mais, os juízos de que os intelectuais são pessimistas ou alienados, engajados ou revolucionários, também incorrem nessa armadilha do senso comum, a qual representa uma pluralidade de visões (espécies), hierarquizando-a em uma única estandardização (gênero).

Portanto, com diferentes denominações, os intelectuais permearam a sociedade e caminharam ao lado do poder político, econômico, cultural e ideológico, com base na produção e transmissão de representações e símbolos do mundo. De fato que, tais noções, transformam-se conforme o período e, conseqüentemente, modificam as relações e os poderes que nelas estão imbuídas. Segundo Foucault:

[...] Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade a todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso. (FOUCAULT, 1998, p. 71).

Assim, há uma linha genuína para se caracterizar o intelectual? Da mesma forma que a constituição do grupo de intelectuais é ampla e heterogênea, por conseguinte, as

representações também divergem, deve-se, então, medir ou calcular qual diretriz condizente para tal grupo? Bobbio enfatiza:

[...] Convém à linguagem vulgar, fabricada com estereótipos, segundo a qual todos os políticos são corruptos, todos os médicos são incompetentes e, claro, todos os intelectuais são indistintamente arrogantes, vaidosos [...] Falar dos intelectuais como se eles pertencessem a uma categoria homogênea e constituíssem uma massa indistinta é uma insensatez: a uma afirmação peremptória como ‘os intelectuais traem’, deve-se imediatamente perguntar: ‘precisamente todos? E se não todos, quais?’[...] (BOBBIO, 1997, p. 9).

Na sociedade neoliberal cresceu, em grande escala, o espaço concedido aos intelectuais, em meio ao mundo das palavras e das imagens, expandindo-se as produções intelectuais. Necessariamente, a função “intelectual” diverge em suas posições ideológicas na sociedade, acalorando-se as opiniões sobre qual tendência ou pontos de vista correspondem ao de um intelectual?

2.1.1 Poder, intelectuais e a política

Dentre as faces de incidência do poder tem-se a arena política - palco evidente, as vezes subterrâneo - de sua percepção; nessa esfera, na maioria das vezes, vinculado direta ou indiretamente ao Estado. A tríade – poder, intelectuais e política – envolve a criação e desenvolvimento dos documentos na área educacional, os quais serão alvos de análise do próximo capítulo.

A sociedade mediada pela tecnologia e o poder econômico apresenta alto grau de complexidade, nela se formam desde grupos organizados – sindicatos, partidos políticos, etc. – até os não organizados; além de um sistema político que permite a diversificação de segmentos (aqueles que mais habilmente jogam com o poder) expressarem-se politicamente na formação da vontade coletiva. Segundo Xavier:

[...] Portanto, para as práticas por meio das quais os sujeitos (grupos sócias) buscam adeptos para conseguir a hegemonia em torno de suas interpretações sobre o mundo e sobre a organização social, inserindo-as nas práticas e rituais do mundo vivido. Podemos nos adiantar e dizer que ao longo desse processo de articulações em busca da hegemonia, de tentativas de dar uma coerência específica ao real, determinados elementos podem passar e outros se fixar, superando os já existentes ou mesclando-se a eles [...] (XAVIER, 2002, p. 34).

O mundo pluralista trouxe, como consequência, a tendência antiestatal, um corpo necessário, mas não exclusivo. Ocorre a inversão da interpretação do Estado que protegia e mediava para a fragmentação desse poder central, explodindo em micro-espacos de poderes. Conforme Bobbio:

[...] O pluralismo contemporâneo exprime uma tendência não somente antidespótica, mas também antiestatal [...] com as teorias pluralistas da sociedade e do Estado acontece uma autêntica inversão na interpretação do desenvolvimento histórico: enquanto na sociedade medieval até o grande Leviatã observa-se um processo de concentração do poder [...] com o advento da sociedade industrial está acontecendo um processo inverso, com fragmentação do poder central, explosão da sociedade civil e posterior socialização do Estado. (BOBBIO, 1999, p.17).

A partir desses micro-poderes surge a relação ser/dever ser, ou seja, o que os intelectuais são/fazem e um discurso sobre aquilo que deveriam ser/fazer. Muito além, de se apontar um intelectual como revolucionário ou conservador, livre ou servil, está o modo como esses intelectuais reconhecem-se em um determinado espaço da política. De que forma atuar?

A questão reside no elo entre discurso e ação, a passagem de uma esfera a outra, afinal, as ideias não interferem na realidade de modo automatizado, mas pelo viés que o intelectual as produziu em determinado contexto histórico. Seja a noção de intelectual orgânico/tradicional (GRAMSCI, 2001) ou intelectual/expert (BOBBIO, 1997)¹⁵, enfatiza-se, principalmente, que ao refletir sobre o funcionamento da sociedade o intelectual está lidando com o poder.

A identificação do campo da cultura enquanto constituidora do poder está atrelada ao consenso e ao dissenso, pois, o intelectual levanta problemas, ideias que podem abarcar um desses pólos; o político, ao tomar decisões elabora escolhas, na grande maioria das vezes, em busca do consenso – essência essa, tanto das raízes da democracia quanto em suas formas “desviantes”, por exemplo, o populismo.

Em suma, uma série de considerações podem ser elaboradas e fatalmente atingiria o dissenso teórico. Por conseguinte, a arena política compara-se metaforicamente a um labirinto – apesar de se esboçar uma escolha, o percurso para atingi-la trilhou uma pluralidade de caminhos; muitas vezes, as saídas mostram-se

¹⁵ Evidentemente, tais conceitos possuem diferenciações em suas terminologias e no alcance dos termos sobre os intelectuais, todavia, o que se quer explicitar nessa pesquisa é a pluralidade dos meios e dos fins nos quais os indivíduos assumem o poder em suas micro-esferas.

“falsas”, outras pouco apropriadas. Sobre elas, os intelectuais debatem, propõem idéias a partir de seu capital cultural, suas aspirações que os colocam em atrito, ou do mesmo lado do fronte – posições essas que variam, alternam-se, assim como, os meandros do poder. Para Bourdieu:

Instrumentos de conocimiento y de comunicación, los “sistemas simbólicos” no pueden ejercer um poder estructurante sino porque son estructurados. El poder simbólico es un poder de construcción de la realidad que tiende a establecer un orden *gnoseológico*: el sentido inmediato del mundo (y, em particular, del mundo social) (...) Las diferentes clases y fracciones de clase están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses, el campo de las tomas de posición ideológicas que reproduce, bajo una forma transfigurada, el campo de las posiciones sociales. (BOURDIEU, 2000, p. 2-3).

2.2 Ideologia: múltiplas acepções

Há uma vastidão de idéias e publicações que veiculam leituras diversas e contraditórias sobre a ideologia. A origem dessa expressão advém de uma junção lingüística grega: *eidos* (idéia) com *logos* (conhecimento), ou seja, as noções que permeiam determinado conhecimento. Löwn explicita que:

[...] Existen pocos conceptos en la historia de la ciencia social moderna que sean tão enigmáticos e polissêmicos como esse de ideologia. Ao longo dos últimos dois séculos ele se tornou objeto de uma acumulação incrível, até mesmo fabulosa, de ambigüidades, paradoxos, arbitrariedades, contra-sensos e equívocos (LÖWN, 1987, p. 9-10).

No artigo, “Representações Sociais e Ideologia”, Xavier enumera também alguns sentidos possíveis do que seria ideologia: processo de significados na vida social, campo de idéias de determinado grupo ou classe social, comunicação sistemática distorcida, formas de pensamento motivadas por interesses sociais, etc. (XAVIER, 2002, p. 31). Nesse sentido afirma Fiorin: “A esse conjunto de idéias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia.” (FIORIN, 1988, p.28).

Pode-se, também, apreender o termo ideologia de modo plural, abrangendo desde noções atreladas ao poder até formas culturais cotidianas. A ideologia permeia o campo social e como escreveram os compositores Cazuza e Frejat: “Ideologia, eu quero uma pra viver”. Enfim, os músicos apresentam o conceito de forma ampla; a única modificação dessa consideração seria pluralizá-la, ou seja: ideologias, afinal, os indivíduos convivem com várias e cambiantes formações ideológicas durante sua vida e na interação com seus pares.

Historiograficamente, vários teóricos refletiram sobre as características das ideologias e suas funções na sociedade, dentre tantos, opta-se aqui apresentar por três visões distintas – de Marx, de Weber e da contemporaneidade (abrangendo uma série de autores).

A reflexão de Marx sobre a ideologia passou a se desenvolver com maior ênfase e criticidade a partir de sua oposição ao pensamento hegeliano. Para Marx, o Estado é a criação dos homens divididos, uma democracia de não-liberdade. Desse modo, a ideologia é um ato de alienação, pois, com base nela o aparelho estatal submete a sociedade a seu controle. Conforme o autor:

Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX, 1991, p. 56).

Os indivíduos são levados a alimentar a ilusão de um Estado racional, adequado ao bem comum; essa noção, para Marx, era o centro da construção ideológica que geria os demais segmentos da sociedade. Segundo Konder: “Deixava claro que, para ele, a ideologia – no essencial – era a expressão da incapacidade de cotejar as idéias com o uso histórico delas, com a sua inserção prática no movimento da sociedade”. (KONDER, 2002, p.40).

A origem remota da ideologia vivifica-se na divisão social do trabalho e na propriedade privada de ordem burguesa. Destarte, a ideologia atua falseando a visão de conjunto para no interior da sociedade legitimar os interesses de uma determinada classe, nesse caso, a dominante que apresenta “os pensadores desta classe (os ideólogos

ativos da mesma, os quais fazem da formação da ilusão desta classe sobre si própria a sua principal fonte de sustento)” (MARX, 1991).

No edifício teórico do sociólogo Weber há um posicionamento contrário à interpretação marxista sobre a ideologia. Em “A ética protestante e o espírito do capitalismo”, Weber (1996) procura explicitar que as disposições religiosas não são simplesmente um reflexo ideológico das relações econômicas de produção de uma determinada classe ou sistema. Não só para as questões religiosas, mas no plano social como um todo, o fenômeno ideológico decorre de um processo de racionalização, colado à realidade; na qual pode solidificar ou transformar determinados pensamentos, considerações e tendências, adequando-os a uma realidade histórica específica.

Ao trabalhar com os grupos protestantes, Weber focalizou micro-relações que podem ser ampliadas para o aprofundamento da concepção de ideologia, pois, a admissão de um membro na congregação garantia-lhe não somente um atributo religioso, mas também, ético, identitário, etc. Para Weber: “[...] não é doutrina ética de uma religião, mas a forma de conduta ética a que são atribuídas recompensas que importa [...] E essa conduta constitui o *ethos* específico de cada pessoa [...]” (Id., 1982, p. 368).

Desse modo, a ideologia não se restringiria ao caráter econômico de dominação, que se espraiaria aos demais setores da sociedade. Para Weber, a ideologia é um meio de mediar às relações humanas, agregando uma variedade de ideias, representações sobre as relações.

Contemporaneamente, a noção de ideologia ganha maior volatilidade, isto é, torna-se plural tanto em seus significados, quanto na apreensão de seus significantes. Uma série de autores (Bobbio 1997, Wolkmer 1995, Xavier 2002) colocam-na como essencial para a compreensão da sociedade, entretanto, isso não impede que tais teóricos utilizem em seus discursos noções captadas de tradicionais estudiosos, como Marx e Weber.

Esse caráter relativizante advém, em grande parte, ao que Russ denomina de “a morte das ideologias”. (RUSS, 1999, p.11-12). Isso quer dizer que a devastação das grandes narrativas e das ideologias está no princípio de reorganização gerenciada pela pós-modernidade, a qual colocou em crise o Pensamento das Luzes, o Marxismo, etc.

Dessa forma, compreende-se as ideologias que gravitam na sociedade, ora em combate, ora em consenso, associadas às relações humanas e ao modo como as ideias e

o conhecimento são interpretados pelos sujeitos. O papel histórico das ideologias permanece como central e amplo, porém, ressignificado.

Os indivíduos tendem a utilizar uma série de símbolos, representações e ritos para expressarem suas posições no sistema sócio-cultural, justificando assim, suas atitudes e a constituição de uma realidade que o cerca e a interconexão com a comunidade. Para Xavier:

[...] As idéias e visões de mundo dos indivíduos fundamentam suas práticas, determinam quais os papéis legítimos e quais os estigmatizados [...] fundamentam práticas que tais elementos estão sujeitos a entrar no campo ideológico [...] são as práticas dos sujeitos, inseridas numa relação social, que reproduzem ou transformam os sistemas sociais e, portanto, mantêm ou superam as relações de poder e o *status quo* das classes sociais [...] (XAVIER, 2002, p. 33).

As ideologias, em geral, são revestidas por particularidades que possibilitam desenvolver funções de integração ou deformação, isto é, na era das imagens, do neoliberalismo e da mundialização, a ideologia apresenta um alcance mais amplo e variado, os homens estão ligados a ela a todo momento – via meios de comunicação de massa, partidos políticos, sistema educacional, etc.

Atenta-se que as ideologias não são um retrato da realidade, porém, um modelo derivado de representação da realidade. Desse modo, não podem ser absolutas e/ou universais, mas uma estrutura de conhecimento através do qual a sociedade é percebida, compreendida e interpretada. Conforme Wolkmer: “A criação e a fé em ideologias permite, não só justificar uma realidade que cerca o homem, mas também possibilita desenvolver uma inter-relação mais direta e dinâmica entre os homens e a comunidade” (WOLKMER, 1995, p. 28).

Um grupo representa e demonstra - se perante a comunidade via noção de ideologia, ou seja, um código apto e de acordo com a visão destes membros que a compartilham como apropriado. Em outras palavras, uma maneira de como os homens definem e vêem a si próprios e esperam que as outras pessoas os vejam. Destarte, nesse momento, a ideologia assume um viés deformativo, incorrendo um processo de inversão, cuja realidade deixa de ser a fonte primordial para que a base constitua-se naquilo que os homens imaginam e representam.

O aspecto sociológico/político das ideologias faz com que se crie um vínculo entre o papel de constituição das identidades e os sujeitos. As idéias e visões dos indivíduos fundamentam, legitimam suas práticas. A noção de poder associada à

ideologia são reprodutores ou transformadores de ordens sociais, na segunda possibilidade, superando o *status quo*.

Em resumo, os elementos integradores das ideologias estão substanciados e trabalhados conforme os interesses ideológicos dos distintos grupos sociais, desde o núcleo familiar até a ordem estatal. Segundo Konder: “Não existe imunidade contra a ação sutil da ideologia: ela pode se manifestar tanto na percepção sensível como na análise e na reflexão; pode aparecer tanto na pretensão à universalidade como na resignação à particularidade [...]” (KONDER, 2002, p. 257).

Compreende-se, nesta pesquisa, a noção de ideologia, enquanto chave para a análise do posicionamento de grupos e intelectuais na esfera social, o modo com que perpetuam ou ressignificam estratégias em símbolos, ritos. Dessa forma, os documentos oficiais da área educacional e os acadêmicos das Licenciaturas que participaram dos grupos focais também estão imersos em práticas ideológicas, sejam aquelas de caráter pessoal ou as que se interpenetram ou não em âmbito coletivo, grupal.

2.2.1 Ideologia, discurso e poder

A linguagem, melhor dizendo, o discurso não é usado somente para veicular informações, pois, sua função denotativa é apenas uma, dentre várias possibilidades. Desse modo, um ato discursivo pode impor respeito, hierarquias, códigos, etc. De acordo com Gnerre: “[...] As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar [...]” (GNERRE, 1991, p. 5).

Há no discurso dois campos que estão interligados: a área da manipulação consciente e o da determinação inconsciente; na primeira, o falante (seu autor) utiliza-se de estratégias argumentativas – tanto lingüísticas quanto sócio-culturais; o segundo, é a construção dos elementos no discurso, nos quais se pode averiguar a maneira de ver o mundo deste sujeito e as tendências da época histórica em que viveu (FIORIN, 1988, p. 18).

Atenta-se que mesmo a categoria “determinação inconsciente” elaborada por Fiorin não é desprovida em seu discurso de poder e de um conjunto de idéias, conhecimentos. Destarte, a relação desses dois âmbitos é primordial para o aprofundamento das representações dos homens por meio da linguagem.

A partir da visão de mundo e dos princípios ideológicos de determinado indivíduo ou grupo criam-se representações sobre a sociedade. Por conseguinte, o estabelecimento dessas representações dá-se por meio do discurso, seja ele verbal, escrito, imagético, etc.

No sistema de representações produzido por cada época e no qual esta encontra sua unidade, o “verdadeiro” e o “ilusório” não estão isolados, mas ao contrário, unidos num todo, por meio de um complexo jogo dialético.

Com base nessas ilusões é que um indivíduo ou a sociedade alimenta a respeito de si, o que se quer manifestar ou ocultar, ou seja, imprimir sua veracidade no plano social. Segundo Baczko: “Por detrás dos imaginários, procuravam-se os agentes sociais, por assim dizer, no seu estado de nudez, despojados de suas máscaras, de suas roupagens, dos seus sonhos e representações e etc. [...]” (BACZKO, 1985, p. 297).

O plano social tende a caracterizar o campo das representações de forma reveladora, pois o caráter interdisciplinar e a diversidade de abordagens e tendências metodológicas acabam por se entrecruzar. Afinal, cada geração ou sociedade, carrega consigo uma definição particular de homem e de mundo e, a partir daí, um determinado imaginário.

Assim sendo, as épocas históricas têm suas “modalidades” específicas de imaginar, reagrupar e renovar suas representações sócio-culturais. Os imaginários constituem uma série de referências no vasto sistema simbólico, no qual a coletividade elabora e, posteriormente, produz seus objetos. Conforme Chartier:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de que os utiliza (CHARTIER, 1990, p. 17).

As percepções do plano social não atingem a ingênua pretensão tradicionalista da neutralidade, pois, produzem estratégias e práticas que tendem a imprimir uma autoridade institucionalizada; legitimando um projeto reformador, ou justificando as escolhas e valores dos próprios indivíduos, ou seja, as investigações sobre as representações estão calcadas no campo das “possibilidades”, cujos desafios se intercalam em termos de poder e legitimação.

O controle das representações – da sua reprodução, difusão e manejo – assegura em graus variáveis uma real influência sobre os comportamentos e os relacionamentos

humanos, resultantes de experiências e expectativas da coletividade, para Baczko: “[...] insistimos no fato de os imaginários sociais não funcionarem isoladamente, entrando, sim, em relações diferenciadas e variáveis [...]” (BACZKO, 1985, p. 312).

Para tanto, as formações ideológicas correspondem a forma como se expressam linguisticamente (compreendida em sentido *latu*). Para Fiorin: “Pode-se afirmar que o discurso materializa as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros lingüísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas” (FIORIN, 1988, p. 34).

O discurso aplicado a sua realidade concreta é uma inquietação diante das relações cotidianas – expressas nas lutas, dominações, consensos, etc. Em toda sociedade a produção de discursos é controlada, selecionada e distribuída a partir de certas estratégias que visam conjurar poderes e acontecimentos. Segundo Foucault:

[...] as interdições que o atingem (o discurso) revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 2006, p. 10).

Na sociedade contemporânea não se pode negar o caráter exclusivo do discurso, afinal, nem tudo que se deseja expor sobre algo se torna válido; mesmo que, institucionalmente não haja mais a censura, ocorre uma “censura social” sob os auspícios da legitimidade e do poder, os quais refletem na produção e distribuição de discursos específicos, situados em micro-espacos.

Ao se produzir uma ordem discursiva apóia-se em uma busca pela verdade, como se o conteúdo ali proferido fosse legítimo, incontestável em dada realidade. É, ao mesmo tempo, reforçado por todo um conjunto de práticas e de saberes, dando suporte a sua pretensa validade, tendendo a exercer sobre os demais discursos uma distribuição institucional, uma pressão enquanto poder de coerção. Para Konder: “Na linguagem reconhecemos a realidade constituída, mas nos defrontamos ao mesmo tempo com a realidade que ainda não foi criada e que nós mesmos estamos inventando” (KONDER, 2002, p. 192).

Para portar-se de legitimidade em um processo discursivo devem-se satisfazer exigências e qualificação para dispor deste discurso, ou seja, influência social e capital social; nem todas as regiões dos discursos são igualmente acessíveis, determinando certo número de regras e barreiras.

Foucault denomina esses sistemas de restrições sob a palavra “ritual”. Compreendida, nesse caso, como a definição da qualificação dos indivíduos que falam, interrogam e definem o conjunto de representações de determinado discurso. Fixar a eficácia e a imposição dos signos aos destinatários, medindo os limites de sua amplitude. Segundo o filósofo:

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (FOUCAULT, 2006, p. 39).

Dessa forma, os discursos, os grupos que os proferem e os divulgam socialmente, ligam-se uns aos outros e constituem um grande edifício que garante a distribuição dos indivíduos que são porta-vozes nas diversas espécies de discursos, envolvidos por uma qualificação de papéis.

2.3 Globalização, neoliberalismo e pós-modernidade

A chegada da pós-modernidade liga-se ao surgimento de uma sociedade industrial, consolidada a partir do último quartel do século XX, quando as formas de conhecimento tornam-se a força motriz de produção, ressignificadas pelas transformações que o capitalismo necessita para oxigenar suas bases e perpetuar suas diretrizes.

Conforme Sanfelice (2003), o termo pós-modernidade surge no mundo das artes para, posteriormente, ser abordado pelo filósofo J. F. Lyotard, no início da década de 1980. Não cabe na presente pesquisa discutir teoricamente a qual histórico (modernidade ou pós-modernidade) encontra-se a sociedade do século XXI, contudo, parte-se do entendimento de que os defensores do sistema capitalista/neoliberal ao rejeitarem os mitos justificadores da modernidade, por exemplo - o ideal iluminista (universal e humanizante), pretendem defender, com isso, o que se denomina de pós-modernidade.

Aprofundando a consideração, a pós-modernidade é uma nova roupagem para o mesmo espírito moderno, um jogo no qual se criou inovações, mas manteve permanências. Pois, cunhar novos termos é o mecanismo de sobrevivência do capitalismo; a modernidade que se originou sob tal denominação, em fins do século XVIII, acaba por ser aposentada, ao menos, em vias conceituais.

Dessa forma, a condição pós-moderna caracteriza-se pela morte das narrativas totalizantes, uma vez que a ciência atrelou-se ao capital e ao Estado, sendo o conhecimento medido pelo desempenho e a eficácia. A consequência social é a tendência para os contratos temporários e de trabalhadores que possam transitar por vários espaços. Segundo Ortiz: “A [pós] modernidade se associa à racionalização da sociedade, em seus diversos níveis, econômico, político e cultural [...] privilegiando qualidades com, funcionalidade, mobilidade e racionalidade” (ORTIZ, 1996, p.50). Indaga-se então: onde se produzem trabalhadores imbuídos desses “princípios”? A resposta, um tanto nítida, indica, principalmente, que é na escola.

Durante os anos 80, o mundo passou por uma série de transformações com a euforia do capitalismo soberano e o gradual colapso do bloco soviético. Ocorre, desde então, o domínio de uma só grande narrativa – a do neoliberalismo globalizado. Segundo enfatiza Chomsky, o neoliberalismo é o paradigma econômico e político que define nosso tempo. Consiste em um conjunto de práticas políticas e processos que permitem, a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social, com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais. (CHOMSKY, 2002, p. 7).

Inicialmente, associado ao ex-presidente norte-americano Reagan e a ex-primeira ministra inglesa Thatcher, o neoliberalismo tornou-se a principal tendência econômico-política dos partidos políticos de direita e de centro, na maioria das nações; as iniciativas neoliberais caracterizam-se pelo livre mercado que incentiva o empreendimento privado e a escolha do consumidor, ao passo que, freia a participação da máquina estatal. Conforme Chomsky: “Em vez de cidadãos, ela produz consumidores. Em vez de comunidades, produz shopping centers. O que sobra é uma sociedade atomizada, de pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes” (Id. Ibid., p. 12).

As consequências dessa forma de governo são similares, em outras palavras há, a um crescimento vertiginoso da desigualdade econômica e social, um aumento marcante da pobreza entre as nações subdesenvolvidas, um meio ambiente desequilibrado, etc. Presencia-se nela uma democracia que em sua essência aparenta ser uma oligarquia – um governo comandado por poucos. A democracia liberal é admissível pelo neoliberalismo desde que o controle dos negócios esteja em um patamar no qual a população não alcance.

As diretrizes da pós-modernidade, a partir do viés interpretativo neoliberal, afetaram também as experiências e visões de mundo dos indivíduos, pois, entre os traços dessa “nova subjetividade” está a perda do senso ativo da História, seja em seu caráter transformador, seja no de “resgate” das memórias.

Para os marxistas, o globo terrestre encontra-se unificado mesmo que seja com base na divisão desenvolvidos/subdesenvolvidos. Institui-se a simultaneidade de eventos e da velocidade que assusta e fascina, enquanto isso, as redes circundantes do capital mundializado ultrapassam a capacidade de percepção da maioria das pessoas. O sujeito pós-moderno é marcado por polaridades, encontra-se entre a corrida materialista e o vazio subjetivo de noções hoje distantes como a ética e a cidadania. Para Hall:

Quanto mais a vida social se torna medrada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ [...] (HALL, 1999, p. 75).

De acordo com Sanfelice: “Pós-modernidade, para nós, portanto, é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da ideologia neoliberal” (SANFELICE, 2003, p.7). Com isso, o centro da pós-modernidade concentra-se na globalização – em suas faces, econômica, social, política, etc. – com todas as implicações que este fenômeno vem significando para a sociedade e os sujeitos.

A globalização que, para alguns autores (Castanho, Giddens), tem sua origem com as grandes navegações do século XVI, se caracteriza: “Como a maré de globalização, por definição é expansiva, ela provoca choques, crises territoriais, disputas de fronteiras, conflitos por áreas” (CASTANHO, 2003, p. 23).

Os modos de vida produzidos pela globalização, durante o século XX, desvencilharam-na dos tipos tradicionais das ordens precedentes, tanto em extensão quanto em intensificação; sobre a primeira, estabelece formas de interconexão que cobrem o globo, no segundo, altera algumas das mais íntimas características de foro privado dos sujeitos. Para Giddens:

O dinamismo na modernidade (nessa pesquisa concebida como pós-modernidade) deriva da separação do tempo e do espaço [...] do desencaixe dos sistemas sociais; e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos (GIDDENS, 1991, p. 25).

As culturas que precederam a pós-modernidade possuíam maneiras de calcular o tempo, os quais constituíam a base da vida cotidiana, vinculando tempo e lugar. A padronização dos calendários, a partir do cristão, coincidiu com a expansão, até então, da modernidade, além do ajuste do tempo pelas regiões conforme os meridianos e paralelos.

A globalização dinamizou a relação espaço-temporal, imprimindo a aceleração de processos globais. Com distâncias mais curtas, os eventos que ocorrem em determinado local têm o impacto refletido sobre demais pessoas e lugares situados a uma grande distância. (HALL, 1999)

O sujeito líquido (BAUMAN, 2005) apresenta identidades cambiantes inseridas nesse espaço e tempo simbólicos e, ao mesmo tempo em que se identifica, fragmenta-se. Produz-se uma diluição de códigos culturais, com ênfase no efêmero, na diferença e no pluralismo identitário. Contudo, as distinções culturais, que antes definiam as identidades, ficam reduzidas a uma “língua franca internacional ou moeda global” (HALL, 1999, p. 75), nas quais podem ser codificadas.

Dessa forma, a globalização e a pós-modernidade adquirem uma configuração histórico-social, em que os indivíduos se movimentam em realidades sociais, econômicas, culturais e políticas que emergem e dinamizam-se nessa sociedade global. O que não significa, entretanto, que seja o fim da História ou o último estágio social; nota-se a sustentação de uma realidade impositiva, a qual poderá vir a ser sucedida ou não, transformada ou ressignificada.

2.4 Educação, currículo e poder

Atualmente, o apelo por reformas educacionais apresenta-se aos professores e demais profissionais da área de ensino, tanto como uma ameaça quanto um desafio. A realidade cotidiana, ou seja, que reduz ao status de técnicos os docentes, além dos objetivos estarem direcionados por especialistas afastados do ambiente escolar, mostra-se “soberana” na educação. Entretanto, focos transformadores nascem na sociedade, principalmente, da década de 1990 para cá. (SANFELICE, 2003).

Por mais que o campo não esteja favorável para professores críticos e o clima político-ideológico mostre-se sobre as rédeas do neoliberalismo e da pós-modernidade, oferece-lhes o desafio de unirem-se ao debate público e de se engajarem em uma

autocrítica franca sobre a preparação de docentes, meios de escolarização, introdução dos currículos, etc.

Desse modo, o desafio a ser lançado terá de debater e propor alternativas para a crescente falta de escolhas e de autonomia dos professores, mas também, desvelar a crise e o descrédito da população sobre qual o papel que ela espera dos docentes. Conforme Apple:

A crise, embora claramente relacionada a processos de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela é também política e cultural/ideológica. Na verdade, é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras, que podemos vê-la em sua plena forma. (APPLE, 1989, p. 20).

As racionalidades técnico-burocráticas operam com intensidade no campo da educação, a partir das premissas neoliberais de formação de indivíduos como mão-de-obra para o mercado de trabalho em diversos níveis, afastando a noção de cidadãos conscientes. Com isso, contribuem decisivamente na redução de autonomia do professor no desenvolvimento do planejamento curricular e na implementação dos conteúdos em sala de aula.

Conforme Giroux, essa realidade denomina-se de “pacotes curriculares à prova de professores”. Tais pacotes reservam aos professores o simples papel de executores de conteúdos, previamente escolhidos por especialistas, muitas vezes, pouco associados à área da educação. Para o autor:

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, como alocar recursos para produzir o número máximo de estudantes [...] (GIROUX, 1997, p. 160).

Desse modo, extrai-se de tal “pedagogia” a orientação de que o professor necessita ser controlado, tornando-o comparável e padronizável em diferentes escolas e regiões do país. A organização curricular centra-se na figura do especialista, o qual tem por função conceber as diretrizes dos documentos da área. Aos professores, resta a tarefa de implementá-las em sala de aula.

A noção contábil na qual a educação está inserida concebe o conhecimento como mercadoria, afastando de seus paradigmas a noção de que professores e estudantes possuem histórias de vida plurais e representam de distintas maneiras as expressões lingüísticas, culturais, etc. na e da sociedade. Apple considera que:

Não é por acaso que o alvo principal das críticas progressistas em relação às nossas instituições na última década tenha sido a escola. Tem-se tornado crescentemente obvio ao longo desse mesmo período que nossas instituições educacionais não são os instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostariam que fossem. Sob vários aspectos esta crítica tem sido salutar, uma vez que tem aumentado nossa sensibilidade para o importante papel que as escolas – e o currículo explícito e o currículo oculto no seu interior – exercem na reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo notavelmente iníqua em termos de classe, gênero e raça. (APPLE, 1989, p. 26).

A partir das premissas citadas por alguns teóricos (Giroux, Apple, McLaren), deve-se argumentar a favor da necessidade de repensar a natureza e posição do docente não só no âmbito escolar, mas na sociedade, compreendendo-os como intelectuais críticos.

Por esse prisma, produz-se base teórica para analisar a atividade do docente via trabalho intelectual. Dessa forma, preconiza-se um agente que reflete sobre o campo educacional e o contexto no qual está inserido, propondo alternativas e possibilidades de transformá-lo, analisando, também, as condições ideológicas e os focos de poder presentes na sociedade e de que modo mediá-las. (GIROUX, 1997).

Atenta-se para o fato de que os professores/intelectuais fornecem vigorosa crítica às ideologias tecnocráticas subjacentes na educação, assim, os docentes assumiriam a tarefa de analisar com profundidade a organização curricular e seus processos de implementação e execução.

Da mesma forma que se concebe o professor como intelectual, abarca-se o espaço escolar enquanto arena de disputas econômicas, políticas, culturais, etc., intrinsecamente atreladas à ordem dos micro-espacos de poder. Portanto, não só repassam conteúdos, mas representam formas de conhecimento e relações sociais que selecionam ou excluem temáticas e sujeitos. Segundo Giroux:

Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. mais do que instruções objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de

regulação moral e visões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes [...] (GIROUX, 1997, p. 162).

Conhecimento e legitimação estão atrelados ao binômio ensino/política, pois, as escolas agregam em sua dinâmica o significado e as lutas em torno das relações de poder, compreendendo, professores e alunos em suas diversas faces culturais e históricas enquanto agentes potenciais transformadores.

Fundamentar o sistema educativo, a partir desse viés crítico, implica reconhecer os conteúdos como historicamente construídos, os quais são apreendidos através de uma versão discursiva particular, em outras palavras, produzidos por determinado ponto de vista do tecido social, representando idéias e diretrizes de um grupo.

Desse modo, o currículo é visualizado como um discurso que engendra atos e teorias político-econômicas na esfera pedagógica, ao passo que, constitui um centro de disputas em torno de quais princípios políticos, morais, entre outros devem ser perpetuados e repassados como fundamentais no processo de aprendizagem. De acordo com Foucault:

[...] Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2006, p. 44).

Enfim, a discussão sobre os professores como intelectuais perpassa por todo o campo educacional, desde a implementação das políticas públicas para a área até a prática de ensino em sala de aula. A ambição de um sistema que seja crítico e emancipador é possível, todavia, com um longo caminho a ser trilhado.

A concepção de educação que aqui se defende não consiste no treinamento de alunos para a formação de habilidades práticas voltadas ao mercado de trabalho, pelo contrário, envolve o aprendizado de noções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, tanto na teoria quanto na realidade. (MCLAREN, 1997). Principalmente, com o reconhecimento da necessidade que se faz presente de discursos críticos e de superação do pensamento tecnicista do neoliberalismo, compreendendo o espaço educacional como uma região ideológica.

2.5 Educando para a alteridade: uma perspectiva multicultural

Noções como – interculturalidade, multiculturalidade, entre outras, são tidas como sinônimos de alteridade (FLEURI, 2006), portanto, são abordadas sem qualquer distinção nesta pesquisa. O interesse maior dá-se em analisar uma veia teórica que pode contribuir para a transformação do atual quadro do ensino e de suas tendências sectárias na sociedade.

A alteridade tornou-se uma temática essencial para a inserção do processo democrático em muitos países, além de envolver noções capitais dos direitos humanos. O direito às diferenças, ou melhor, o direito à compreensão dessas diferenças faz-se presente na sociedade e, necessariamente, na educação.

Uma educação multicultural voltada para a integração da diversidade no cotidiano escolar emerge em calorosas discussões de como implantá-las. Busca questionar pressupostos teóricos tecnicistas, para assim, alcançar implicações curriculares de uma educação voltada à constatação de múltiplas identidades. (CANEN, 2000, p. 136).

Atualmente, presencia-se um período bastante peculiar no campo dos relacionamentos, com grandes transformações, ou seja, atos de terrorismo espalham-se pelo globo; ondas de violência assustam a população; economicamente, impõe-se o modelo liberal através das grandes empresas; a política apresenta-se em crescente descrédito, entre outras características. Com isso, a perda de uma ética universalizante e o gerenciamento da sociedade como uma empresa – desde a economia até o ensino – é sentido com intensidade no cotidiano, gerando entraves e conflitos.

O princípio da alteridade consiste na relação conectada entre unidade/multiplicidade, sem que se exclua um dos pólos. O reconhecimento da alteridade, das características do outro (social, étnica, política, religiosa, etc.) implica em um sistema educativo para a compreensão de sujeitos dissonantes, surgindo a consolidação do diálogo. Conforme Sidekum: “[...] Dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito ao direito da autonomia e à diferença [...] As principais ênfases serão dadas, hoje, ao fenômeno do multiculturalismo como o grande exercício da democracia [...]” (SIDEKUM, 2002, p. 79).

Pretende-se uma harmonização de vozes distintas (unidade), porém, reconhecendo a diversidade e as particularidades de cada indivíduo (multiplicidade);

uma ótica bem diferente da harmonização proposta pela mundialização das formas neoliberais, cuja ideia é a de padronização. Dessa forma, um contínuo processo de aprendizado com o outro e suas experiências históricas.

A partir do prisma multicultural, cria-se um modo *sui generis* de reflexão sobre a sociedade e suas relações arteriais, isto é, as formas de consciência de si e da época em que se vive, desvelando não só o conflito, mas também, a riqueza cultural a sua volta. Possibilita um diálogo entre as culturas, compreendendo-as como uma síntese de elementos inovadores e históricos, assimilados em processos plurais e transformados pelos sujeitos neles envolvidos. De acordo com Candau e Koff

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção e promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção [...] (CANDAU, KOFF, 2006, p. 475).

Com a pós-modernidade intensificou-se na sociedade a multiplicidade identitária de grupos cada vez mais específicos e ausentes de um porto seguro (BAUMAN, 2005). O hibridismo transcende, desestabiliza as fronteiras nacionais, por meio da heterogeneidade o tempo unificado esvai-se, com isso, dentro dos limites de um mesmo povo encontram-se divisões e nessas divisões, subdivisões.

A identidade de cada indivíduo ou dos grupos sociais, a partir das interações que estabelecem, é formada e ressignificada continuamente nas representações sociais portadas pelos sujeitos, que se apresentam no cotidiano. Para Maria Elena Viana Souza: “as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, ‘identidades’ são, pois, identificações em curso” (SOUZA, 2005, p. 90) Conforme Fleuri:

Tais considerações perturbam e deslocam o eixo das tendências estáveis e unificantes que muitas vezes perpassam as nossas conversas ou os nossos estudos. Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2006, p. 24).

Ao assumir essas identidades cambiantes e plurais, a escola passa a ter a função de mediar seus significados, através da compreensão da diferença, para alcançar o aprofundamento da alteridade. Entretanto, isso se torna uma missão complexa, em meio as dificuldades que estão presentes no tratamento desse labirinto sócio-cultural vivido pela contemporaneidade. Como no exemplo das questões étnicas, explicita Silva:

A situação da população negra e mestiça brasileira, no que se refere à educação, encontra-se nessas idéias normativas. Primeiro porque a defesa e a luta pela cidadania [...] discurso muito comum nas escolas, normalmente, não passa do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população [...] que são na maioria das vezes ‘esquecidas’ em prol de uma sociedade harmônica, homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social (SILVA, 2002 , p.22).

Associado ao novo paradigma de um fenômeno “migratório”, dentro de um mesmo Estado, tem-se os meios de comunicação, cujas diferenças são expostas por um processo de visibilidade global, uma multiplicidade corpórea, gestual e representativa na era da *cybercultura*. Conforme Castells: “a mídia é a expressão de nossa cultura e nossa cultura funciona principalmente por intermédio dos materiais propiciados pela mídia” (CASTELLS, 1999, p.382).

A velocidade das mudanças possui desdobramentos que se refletem diretamente na duração de valores e das relações humanas. Com o presenteísmo da sociedade contemporânea e o rechaço ao sistema valorativo da ética e da democracia, torna-se assim, um desafio a inserção da alteridade e sua aplicação nas práticas cotidianas.

Com a quebra da linearidade, por diversos aspectos, a espacialidade do “outro” descola-se com maior intensidade das fronteiras do “eu”, desafiando as estruturas identitárias tidas como coerentes e homogêneas e formando múltiplas relações entre os sujeitos que superam a tradicional relação eu/outro, para além de choques de civilizações. De acordo com Samuel Huntington:

[...] Ocorrem os conflitos de linha de fratura entre Estados vizinhos de civilizações diferentes, entre grupos de civilizações diferentes dentro de um mesmo Estado e entre grupos que estão tentando criar novos Estados com os destroços do antigo Estado [...] Questões econômicas ou territoriais concretas e muitas vezes negociáveis são redefinidas em termos culturais e, em consequência, ficam mais difíceis de resolver [...] (HUNTINGTON, 1997, p. 259).

O sistema educacional, que no Estado moderno, apresentava um papel homogeneizador e disciplinador, com vistas à formação do mito do Estado-Nação, transformou-se na contemporaneidade em fragmentação discursiva. Destarte, o multiculturalismo propõe uma outra narrativa, distanciada do universalismo da noção moderna e que dê conta da instabilidade do pós-modernismo, promovendo a diversidade.

O fenômeno da globalização representa um quebra-cabeça para pesquisadores e professores de diversas áreas do conhecimento, pois, envolve diferentes dimensões – econômica, social, cultural, etc. – que se entrelaçam e não podem ser analisadas de modo isolado. Segundo Silva:

Problematizar a crise da modernidade é colocar em questão a própria crise do tempo, e por extensão, do indivíduo e da história. É colocar ainda a crise do Estado-nação estruturado numa narrativa de pertencimento a um espaço-tempo específico, que permite a constituição de um universo simbólico específico que estabelece os critérios da identidade e da *différance* em função da criação de uma tradição e de uma genealogia. (SILVA, 2003, p. 154).

O enfoque intercultural afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica, com o intuito de valorizar a interação entre diferentes sujeitos e grupos culturais. Não se trata de ignorar as relações de poder presentes nas interações sociais, pelo contrário, e com base nas esferas de poder, reconhecer a alteridade expressa na pluralidade dos indivíduos e grupos.

O multiculturalismo privilegia a transformação das relações sócio-culturais, enquanto produtos de uma ordem social vigente, inserida em lutas sobre signos e significações - a diversidade concebida como conflitiva, dentro de uma política crítica e compromissada.

De acordo com a pesquisa realizada por Candau e Koff (2006), no qual entrevistaram 20 profissionais da área da educação sobre a perspectiva multicultural, alguns relatos sobressaem, principalmente, aqueles que ratificam críticas no que tange a sua adoção. Segundo as autoras, os entrevistados apontam como problemas ou desafios: a multiculturalidade como modismo; a uma lógica de importação, sem abarcar as especificidades regionais; a exacerbação da diferença, provocando antagonismos; a permanência no plano intelectual, etc. Conforme um dos professores:

Eu diria que sim, está presente no discurso profissional [a multiculturalidade] dos formadores e das instituições. Quando você

têm o relato de como as disciplinas estão sendo desenvolvidas e de como os cursos estão sendo avaliados, eu não percebo isso. Em termos institucionais, no discurso está muito presente. Agora, as práticas continuam as mesmas. (CANDAUI, KOFF, 2006, p. 485).

Já a dificuldade que a escola manifesta na mediação da alteridade entre os estudantes pode ser evidenciada nas pesquisas realizadas por Gilberto Ferreira da Silva (2002), o qual trabalhou com a rede pública de ensino em Porto Alegre/RS, constatando que a escola é apontada como um campo de enfrentamentos discriminatórios de maior amplitude - na visão dos alunos - as ruas ou o bairro aonde habitam. O corpo docente e os educandos vivenciam esse micro universo de relações plurais e discriminatórias sem, contudo, buscar o entendimento da alteridade em um âmbito maior, ou seja, o âmbito dos mecanismos que geram a dialética da exclusão/assimilação.

Em um de seus trabalhos, Souza (2005) expõe uma pesquisa realizada por Gatti, Sposito e Silva, tendo por base entrevistas com professores de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão. Nesta pesquisa os docentes relataram que as maiores deficiências na sua formação são: “a relação teoria/prática, a compreensão dos aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola/comunidade” (SOUZA, 2005, p. 96).

A partir das pesquisas de Silva (2002); Gatti, Sposito e Silva (2004), visualizam-se nitidamente as dificuldades da escola em agregar a alteridade e seus fatores, para além das questões relativas a precariedade de alguns materiais didáticos e a formação de professores.

O PCN postula a introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, esta noção chega aos alunos de forma superficial, sem penetrar no cerne da questão – ou seja, seu caráter relativizante, mediante a compreensão de grupos e castas plurais em temporalidades distintas. Conforme Souza:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto [...] mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho [...] (SOUZA, 2005, p. 94).

A observação do autor coloca para os educadores a questão de como concretizar a alteridade na prática cotidiana das escolas.

De fato, nessa questão reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade, não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade, não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis.

Um currículo e uma prática pedagógica emancipatórias podem guiar ao aprofundamento da alteridade nas relações educacionais. O currículo posto na contemporaneidade, de modo geral, segrega e amplia as diferenças já carregadas pelo preconceito gestado na sociedade, com conteúdos “a prova de professores” estanca a esfera de participação dos docentes. (MCLAREN, 1997).

Assim, novas perspectivas de compreensão das diferenças, de olhar para o “outro” com suas distinções tanto aparentes como a etnia, quanto interiorizadas como a cultura, devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico. Todavia, Fleuri alerta para o perigo de uma “política da diversidade” em que se produzem “sujeitos da mesmice”, isto é, multiplicam-se identidades a partir de sistemas prévios e estáveis, aceitando de diferente apenas pequenos fragmentos do outro. (FLEURI, 2006, p. 26).

Na base dessa discussão encontra-se um campo amplo, terreno *sui generis*, de interpretações, que suscitam um constante processo de negociação. Segundo Alice Casimiro Ribeiro Lopes, a interculturalidade apresenta três perspectivas:

Tanto pode se referir a uma perspectiva assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária [...] como pode ser multiétnica, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um pluralismo cultural, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações. Pode-se citar, igualmente, o enfoque relativista, segundo o qual toda, e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida (LOPES, 2000, p. 95)

A partir das três possibilidades elencadas por Lopes, o presente trabalho pauta-se pela perspectiva multiétnica, ancorando-se em visões plurais, de multiplicidade social uma vez que se entende que a perspectiva assimilacionista tende a ser reducionista e hierarquizante, afinal, pretende-se inserir uma cultura minoritária na dominante; e o viés relativista, tende a ser extremista, aceitando em alguns momentos a alteridade em todas as suas faces, até mesmo, aquelas discriminatórias. Nesse sentido explicita Francis Wolf, em um capítulo intitulado “Quem é bárbaro?”:

[...] Chamaremos de ‘bárbara’ toda cultura que não disponha, em seu próprio cerne, de estruturas que lhe permitam admitir, assimilar ou reconhecer outra cultura – ou seja, a simples possibilidade de outra forma de humanidade [...] Em compensação, chamaremos de ‘civilizações’ os momentos históricos que permitem a coexistência, tanto de fato como de direito, de vários povos, sociedades ou culturas. (WOLF, 2004, p. 41).

Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro, ampliando a visão para o desconhecido e compreendendo que esse “outro” não é só um indivíduo com o qual alguém se relaciona socialmente, mas também um outro que habita em nós, pois conforme Ciampa: “essa expressão do outro que também sou eu consiste na ‘alterização’ da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante” (CIAMPA, 1989, p. 70). E nessa mesma perspectiva, *Sujeito e Alteridade*, de Andréa Vieira Zanela, utiliza-se das aventuras de Marco Pólo para afirmar que o desconhecido auxilia no encontro de si. Para a autora:

Poderíamos pensar então nos outros lugares a que Calvino [autor da obra] se refere como não somente circunscritos a espaços geográficos, mas também a tudo que nos cerca e do qual nos diferenciamos, caracterizando-se assim como referência para o próprio reconhecimento (ZANELLA, 2005, p. 99).

A partir dessa perspectiva, o sujeito se reconhece a partir de sua relação com o outro, enfim, com a alteridade, compreendendo principalmente, os sentidos que as ações dos sujeitos podem gerar nos respectivos contextos.

A educação, pensada com base na perspectiva da alteridade, passa a ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa, entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais, para a apreensão dos elementos que adquirem significado.

O educador e, mais amplamente, a prática pedagógica, para Fleuri deve dedicar:

particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos [...] que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse

hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p.32)

Em suma, pensar e construir a noção de alteridade pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas, também, de desafios. O respeito à paridade de direitos configura-se como essencial nesse processo, diante do contexto de impessoalidade existente no capitalismo. Assim, o reconhecimento do “outro” como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria para que a alteridade chegue aos alunos concretamente e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes.

3. Análise das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura

3.1 A Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada com os acadêmicos concluintes dos 4º anos de cinco licenciaturas, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que são: História, Pedagogia, Química, Matemática e Biologia. A escolha decorre do fato de que estes cursos estão contemplados por professores da área no projeto Letramento Docente do Mestrado em Educação, também da UEPG.

A escolha pelos alunos participantes foi elaborada de forma aleatória, com base, na vontade dos que gostariam de colaborar. Explicavam-se os propósitos da pesquisa na sala e, dentre os acadêmicos que demonstravam interesse, escolhia-se aleatoriamente. Após a seleção dos participantes, repassavam-se algumas informações iniciais – como eram as situações-problema, que havia liberdade para que se expressassem, etc.

As situações-problema consistem em três casos que envolvem fatos cotidianos em sala de aula e que envolvem a noção de alteridade. Com base nelas, os acadêmicos são questionados sobre como agiriam enquanto professores daquela sala de aula hipotética. A partir dessas considerações iniciais, gerou-se a discussão dando abertura para o Grupo Focal. Em cada situação-problema procurou-se contemplar faces da alteridade social, política, cultural, etc.

Ressalta-se a importância das situações-problema e dos questionamentos buscados nos Grupos Focais com os concluintes das licenciaturas da UEPG, pois, nesse momento, evidenciam-se não só as concepções sobre o conceito de alteridade presentes nos documentos oficiais e durante sua caminhada na graduação, mas, também, representações e compreensões sobre suas visões do campo educacional decorrentes das experiências de vida no seio familiar, grupo de amigos e nas instituições da sociedade.

As três situações-problema apresentadas aos licenciados foram construídas buscando diversificadas faces que o conceito de alteridade abrange e permeia nos inter-relacionamentos sociais. Desse modo, de maneira sugestiva e alusiva, em cada situação procurou-se corresponder a uma ou mais dessas faces.

Na situação A trabalhou-se com questões sócio-econômicas, trazendo-se um problema que gira em torno da precariedade das condições de vida de um aluno que,

devido a estas condições chega atrasado a aula. Nessa situação-problema ocorre um confronto entre o regimento do colégio e os fatores sócioeconômicos de sua família, permanecendo no centro do conflito o professor. Segue a situação-problema A:

Situação A

O regimento do colégio não tolera atrasos por parte dos alunos. Entretanto, em sua sala de aula do turno da manhã há um aluno (pré-adolescente) que rotineiramente se atrasa, pedindo para entrar em sua sala de aula. Na tentativa de descobrir os motivos desse atraso, você vai até a casa do aluno, descobrindo, então, que se trata de uma família muito humilde, com poucos recursos financeiros, que não tem em casa, nem mesmo, um despertador. Por isso, o aluno depende que a sua mãe o acorde. Quando isso não acontece, ele chega atrasado à escola ou simplesmente não aparece nas aulas. Na classe, os demais alunos da sala reivindicam de você uniformidade nos procedimentos, ou seja, que você permita o atraso para todos ou para ninguém.

Diante dessa realidade, você professor posiciona-se de que forma? Traga argumentos para sustentar sua posição.

Na situação B mesclavam-se diversas faces da alteridade, procurando-se envolver de forma macro, o âmbito político e o jurídico-institucional, quando se faz referência ao número de vagas, falta de estrutura dos colégios e a transferência de alunos. A nível micro, abordar a postura do professor enquanto um intelectual crítico e a participação da comunidade nas discussões, focalizando, assim, a relação indivíduo/coletivo. Além disso, tem-se o prisma identitário, cuja presença influencia na vontade de pais e alunos para mudar de colégio, isto é, a rede de amizades e a identificação com o bairro representam laços de afeto e de identidade. Abaixo explicita-se a situação-problema B:

Situação B

Diante da falta de estrutura básica da escola em que você leciona, um de seus colegas professores propõe que haja uma diminuição ou corte do número de alunos para além de 30 alunos em cada sala de aula. Esse professor argumenta que os excedentes podem ser encaminhados para uma escola recém inaugurada, que se situa em outro bairro, bem longe da escola em questão. Os demais professores concordam e manifestam a necessidade de adotar critérios para agir com justiça diante da situação. Um grupo de professores propõe o critério acadêmico, ou seja, que passem para outra escola os alunos com as piores notas. Outro professor sugere verificar os endereços mais distantes da atual escola para encaminhá-los para a nova escola. Outros ainda sugerem que sejam passados para a nova escola os alunos que tem matrículas mais recentes, usando-se do critério da antiguidade. A situação já está indo para os jornais e as mães estão se mobilizando para garantir que todos os alunos permaneçam na escola, mesmo com sobrecarga de trabalho para os professores. Qual critério e argumento você apresenta para a resolução dessa questão? Defenda-o.

Na situação C tem-se, novamente, a tensão existente na relação indivíduo/coletividade, representado no dilema entre alunos com dificuldades de aprendizagem e outros com facilidade, sendo o professor o mediador desse elo. Destarte, as concepções pedagógicas e as decisões do docente sofrem influências do currículo, dos pais, dos diretores, etc., figurando como manifestações das condições externas a prática docente que catalisam forças político-sociais. Desse modo, apresenta-se em uma mesma situação caracteres políticos e pedagógicos. A seguir demonstra-se o enunciado da situação-problema C:

Situação C

Em sua sala de aula há alguns alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas psicossomáticos. Para que estes alunos também consigam apreender os conteúdos, você precisa atrasar a velocidade das suas explicações e a realização das atividades, pois esses alunos sempre necessitam de maior apoio. Com isso, o andamento do programa de sua disciplina ficou atrasado, sendo que os alunos mais velozes ficam inquietos na classe e mostram-se insatisfeitos por terem que “esperar” enquanto você atende os alunos com dificuldades de aprendizagem. Algumas mães já foram à Direção do Colégio queixar-se da sua falta de atenção justamente com os “melhores” alunos da classe. Como agir nessa situação? - Sugerir à Direção a separação dos atrasados para terem atendimento especial fora do horário de aula, mesmo que esta não lhe pague horas extras? - Tentar o diálogo com todos os alunos da classe para que compreendam e apoiem a necessidade dos que estão com dificuldades, ainda que isso gere tempo ocioso para alguns? - Permanecer apoiando os alunos com dificuldades, mas também prover atividades desafiadoras para serem realizadas apenas pelos alunos mais velozes? - Outra opção? Qual? Defenda sua posição.

O número de participantes girou em torno de 20% do total de acadêmicos das salas pesquisadas, o que significa entre três a seis acadêmicos. Na Licenciatura em Pedagogia, seis acadêmicas participaram do Grupo Focal, denominadas de (P1, P2, P3, P4, P5 e P6); na Licenciatura em História, quatro concluintes participaram, denominados de (H1, H2, H3 e H4); na Licenciatura em Biologia, cinco acadêmicos participaram, denominados de (B1, B2, B3, B4 e B5); na Licenciatura em Matemática, três acadêmicos participaram, denominados de (M1, M2 e M3); na Licenciatura em Química, quatro acadêmicos participaram, denominados de (Q1, Q2, Q3 e Q4).

Dessa forma, tem-se uma porcentagem que se pode chamar de segura e substancial, sem que se perca o foco das discussões, afinal, um número muito grande de participantes dissiparia as questões no momento do Grupo Focal. O quadro a seguir evidencia algumas informações:

CURSO	DATA DO GRUPO FOCAL	NUMERO TOTAL DE ACADÊMICOS POR TURMA	ACADÊMICOS PARTICIPANTES
Pedagogia	21/05/2009	30 ACADÊMICOS	6 acadêmicos
História	19/05/2009	22 ACADÊMICOS	4 acadêmicos
Biologia	21/10/2009	24 ACADÊMICOS	5 acadêmicos
Matemática	22/10/2009	8 ACADÊMICOS	3 acadêmicos
Química	23/10/2009	17 ACADÊMICOS	4 acadêmicos

Pretende-se, identificar as aproximações e distanciamentos das respostas dos acadêmicos em relação às Diretrizes Curriculares e aos Projetos Pedagógicos, apontando os focos de conflitos, as relações ideológicas e as ressignificações entre os níveis de análise (que vão desde os documentos oficiais à prática na formação de professores).

Com base nessa costura de fontes, pretende-se expor questões sobre a alteridade na educação, focalizando seus entraves e o contexto em que está inserida, além de possíveis caminhos para uma concepção aprofundada de diversidade. Os variados níveis – desde as DCN's ao Grupo Focal com os acadêmicos – possibilitam uma série de questões a serem debatidas e que refletem uma dentre várias faces da alteridade e do sistema sócio-político, cultural e econômico que a faz emergir no ensino.

3.2 Surgimento das DCN's

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB's) n. 5540/61, em seu artigo 26, atribuía ao extinto Conselho Federal de Educação o ato de definir e criar os chamados Currículos Mínimos dos cursos de graduação, vigentes desde as décadas de 1960-70.

Destarte, a Lei n. 9.131/95 veio modificar o panorama da área educacional, pois passava a atribuir a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) a tarefa de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) que orientariam os cursos de graduação. A discussão sobre as Diretrizes estabelece-se no artigo 9º da nova LDB, n. 9394/96.

De acordo com a Lei 9.131/95, é uma das atribuições da Câmara de Educação Superior: “c- deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de Graduação [...]” (BRASIL, 1997 b, p.1)

Desse modo, a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o CNE elaboraram processos para nortear um ciclo de discussões sobre os documentos que deveriam ser implementados, conforme estipula o Parecer CES/CNE, n. 776/97. O seguinte processo, iniciado com o Parecer acima citado, convocaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem suas propostas que, posteriormente, foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de cada área do conhecimento. Para Bonamino e Martinez: “No plano político-institucional ou estatal, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei n. 9131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira.” (BONAMINO, MARTINEZ, 2002, p. 371).

Para a formulação das DCN's encaminharam-se, aproximadamente, 1.200 propostas – desde universidades à organizações de discentes. Em dezembro de 1998, as primeiras sugestões foram sistematizadas e disponibilizadas via endereço digital, após a formulação dos documentos pelos especialistas das diversas áreas.

3.3 A Diretriz Curricular Geral

Durante o processo de implementação das Diretrizes Curriculares, foram apontados (pelos docentes e discentes) os principais problemas dos Currículos Mínimos, os quais consistiam:

Detalhamento de disciplinas e de cargas horárias prefixadas dificultando a implementação de projetos pedagógicos atualizados e voltados às demandas sociais;

Estrutura estática do currículo mínimo determinando uma formação, na qual não há espaço para as mudanças e as adaptações necessárias ao acompanhamento das transformações que ocorrem nas diferentes áreas de conhecimento;

Defasagem entre teoria e prática (o aluno passa a ter contato tardiamente com a realidade de sua área, o que contribui de modo significativo para os elevados índices de evasão e a falta de percepção adequada de sua vocação);

As licenciaturas apresentam-se como apêndices à visão tradicional dos bacharelados, sem o aprofundamento de suas especificidades;

Necessidade de melhorar contextualizar o perfil do diplomado frente às demandas e transformação das profissões (BRASIL, 1997 c, p. 5).

Neste excerto os termos que se destacam são: cargas horárias prefixadas, estrutura estática do currículo, defasagem entre teoria e prática e as licenciaturas enquanto apêndices dos bacharelados. Assim, representa-se no discurso nas DCN's o atraso que foi para a área educacional brasileira os Currículos Mínimos.

Desse modo, indaga-se: as Diretrizes Curriculares conseguiram dar conta dessas mudanças? A partir de quais princípios? Sob qual prisma? Apresenta-se e analisa-se abaixo possíveis caminhos para tais respostas.

No corpo do texto das Diretrizes aponta-se que os Currículos Mínimos adotavam normas gerais, válidas para as IES de todo o território nacional, de tal maneira que os acadêmicos eram contemplados uniformemente nos conteúdos, duração e denominação dos cursos; diferenciando-se, apenas, em relação às disciplinas complementares e optativas.

Assim, isto favorecia as transferências de discentes entre as diversas Instituições Superiores, sem a necessidade de integralização curricular. A duração dos cursos, de forma determinada, fixava o tempo em mínimo, médio e máximo, implicando em elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias. De acordo com o texto das atuais Diretrizes:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituem-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira 'grade curricular', dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos [...] (BRASIL, 2003, p. 2).

A noção de igualdade atribuída aos Currículos Mínimos, diz respeito a uma homogeneização de carreiras e disciplinas, opondo-se ao princípio da Isonomia, o qual supõe tratar os iguais na medida em que se igualam e os desiguais na medida em que se desigualam. Dessa forma, propõe-se que as DCN's abordem a diversidade dentro da esfera da igualdade e tenham no reconhecimento da pluralidade um fator primordial.

Observa-se que os Currículos Mínimos foram considerados "carcereiros" do sistema da graduação, argumentando-se que rigidamente concebidos, não mais permitiam alcançar a qualidade desejada e imposta pelo tempo/espaço, epistemologicamente foram superados já na década de 1970; pois, inibiam a inovação e

a diversificação na formação do profissional apto a adaptabilidade, entenda-se – mercado de trabalho.

Com o advento da Lei n. 9.131/95 que conferiu ao CNE a competência para gerir e deliberar um novo documento – de cunho “moderno” e adaptável – aos cursos de graduação, nasce o Parecer 776/97 com o propósito de orientar as Diretrizes Curriculares. Segundo este Parecer, as Diretrizes deveriam seguir tais princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
 - 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos [...]
 - 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
 - 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento [...]
 - 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
 - 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar [...]
 - 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática [...]
 - 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas [...]
- (BRASIL, 1997 b, p. 3).

Nos itens acima, assegurar liberdade na composição de carga horária, evitar o prolongamento na duração dos cursos de graduação, incentivar formação geral e estimular práticas de estudo independentes, corresponde ao ideal de liberdade preconizados pelo sistema liberal e, posteriormente, o neoliberal, ou seja, um amplo espaço para a individualização dos sujeitos, com um Estado de intervenção mínima tanto na arena política quanto econômica.

Evidencia-se, um modelo (roteiro) de enquadramento das Diretrizes Curriculares, no qual se propõe uma lógica a ser seguida, inserindo-se nesta as especificidades e a flexibilização de cada curso. Nesse sentido, as DCN's constituir-se-iam como referencia para as Instituições Superiores na elaboração de seus currículos, isto é: “[...] permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos [...]” (BRASIL, 2003, p. 4). Ora, a flexibilização gera a fragmentariedade das áreas de conhecimento e de seus respectivos profissionais, sendo

que a priorização dessas áreas dá-se entre o jogo de oportunidades e campos privilegiados dentro do sistema neoliberal.

Assim, conforme o Parecer 776/97, as Diretrizes deveriam contemplar:

- A – Perfil do formando/egresso/profissional [...]
- B – Competência/habilidades/attitudes
- C – Habilitações e ênfase
- D – Conteúdo Curricular
- E – Organização do curso
- F – Estágios e atividades complementares
- G – Acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1997 b, p. 5).

Com isso, fica nítido que as Diretrizes Gerais, tidas como flexíveis, pretendem controlar, em suas questões macro, o sistema educacional por inteiro, pois, instauram referências desde as habilidades esperadas, até o acompanhamento das disciplinas e avaliação.

Os discursos que antecedem as atuais Diretrizes configuram-nas, então, como panacéia de todos os males, “vendendo” ideias a partir da contraposição ao modelo dos Currículos Mínimos, tido como rígido e ultrapassado. Habilmente, alguns termos são reduzidos e abarcados como noções da alta moda como – autonomia, ética, criatividade, etc.

De fato, sob tal prisma, o modelo do Currículo Mínimo não daria mais conta, nitidamente também, não suportaria as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou em quase três décadas. Contudo, as Diretrizes criticam-no incisivamente, sem abordar explicitamente ao que veio e quais objetivos pretendem assegurar. Nesse sentido, seu discurso oculta sob temáticas da diversidade, um espaço de poder agregado ao ensino e atrelado à política e a economia.

O texto das Diretrizes carrega em seu bojo uma visão de mundo de um determinado grupo, alinhado ao sistema macroeconômico neoliberal que, por meio dos documentos educacionais ao elaborar via CNE os documentos educacionais pretendem fazer inserir o sistema educacional nesse processo global.

As transformações no mundo do trabalho apresentam uma conjuntura complexa e contraditória, sendo que a problemática do conhecimento e da formação profissional frente a reestruturação produtiva reflete-se na escola. Com isso, as reformas educacionais brasileiras têm-se concentrado nesse caminho, propondo modificações desde a educação básica à graduação.

Percebe-se que o ideário de reformar o campo educacional dá-se, principalmente, agregado a abertura e alinhamento do país, com maior intensidade, ao mercado externo, ou seja, a globalização. Durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), assistiu-se à abertura econômica e à reforma da legislação trabalhista, objetivando a flexibilização de cursos e profissionais. (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

No Parecer 67/2003 do CNE, tornou-se nítida a orientação pela flexibilização. Conforme o documento: “Ficou evidente que, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, a intenção é mesmo garantir a flexibilização, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior (...)” (BRASIL, 2003, p. 5). Nessa linha, explicita-se:

[...] as Diretrizes [...] orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional [...] visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias. (Id. Ibidem, p. 6).

Preparar o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional, equivale explicitar a inserção ou adaptação de sistemas de conhecimentos à fugacidade e concorrência emersas em uma estrutura de intervenção mínima.

Na atual ótica administrativa, verifica-se que a qualificação dos recursos humanos e a qualidade de seus conhecimentos são sinônimos de vantagem no mercado de trabalho. Portanto, a formação desse conhecimento é de fundamental interesse para as empresas e para o Estado neoliberal.

A flexibilidade dos processos de trabalho, mercados e produtos torna imperiosa para o sistema capitalista. Assim as Diretrizes ao explicitarem – “o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas” ou para “enfrentar os mercados de trabalho”, atestam a inserção desse formando no processo de acumulação flexível. Ora, citam-se termos como – mercado de trabalho, transformações da sociedade – contudo, não se visualiza no texto das DCN’s sobre qual sistema essas variantes operam, ocultando as noções e intenções neoliberais.

Ademais, o processo de flexibilização gera, como consequência, o desemprego estrutural. A exceção encontra-se justamente no setor do conhecimento, quer dizer, dos profissionais que lidam com a informação, os quais se apresentam no centro gravitacional desse processo. Dessa forma, não é difícil supor porque tanta atenção é focalizada nas reformas educacionais.

O Parecer 67/2003 ao expressar que: “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa” (BRASIL, 2003, p. 6), reflete as implicações do viés empresarial, o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigem – polivalência e flexibilidade. Segundo Catani, Oliveira e Dourado:

[...] O desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício de diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001, p. 6).

A liberdade dada as Instituições Superiores na elaboração de seus currículos privilegiam, em grande parte, as de cunho privado, pois, adequadas e explicitamente alinhadas ao capital (ao menos não se oculta em grande amplitude o sistema que as gerou), fazem proliferar currículos tecnológicos e racionalistas em todas as áreas do conhecimento, enquanto as universidades públicas, ainda são mais suscetíveis à resistir ao modelo de alguns docentes e discentes.

Nesse sentido, flexibilizar também significa ajustar e aligeirar a formação, a partir da necessidade de viabilizar a vida dos acadêmicos que trabalham, uma vez que é bastante elevado o número dos que deixam as instituições sem concluir os cursos.

O Parecer 67/2003 elenca o artigo 22 da Constituição Federal, no qual as instituições (entendidas de modo geral) devem assumir a ousadia, criatividade e inventabilidade. Essas três noções aparecem no texto do Parecer à flexibilização, visando justificá-la. Assim, criatividade corresponde para os especialistas que elaboraram as Diretrizes crise e desemprego global? ou a racionalização dos currículos?

De fato, o documento explicita a necessidade de se adaptar as mudanças sociais, políticas, etc. Porém, quais são essas mudanças e suas consequências? No discurso das Diretrizes não se pronuncia termos como – desemprego, desestruturação, etc. As

exigências do meio proclamam sacrifícios, cujos sintomas negativos não são enunciados.

Neste texto, ainda, prescreve-se, com base no artigo 205 da Constituição Federal o ideal de colaboração entre as instituições da sociedade, contudo, como se pode colaborar com um conjunto de reformas obscuras e de resultados que parecem óbvios, em sua maioria, negativos.

Em síntese, a flexibilização curricular está intimamente associada à reestruturação produtiva do neoliberalismo. Assim, a formação de profissionais polivalentes e adaptáveis às transformações do mundo do trabalho, corresponde aos problemas de emprego e abertura econômica à globalização. As Diretrizes específicas de cada curso, de forma geral, vão seguir essa linha de raciocínio.

3.4 As situações-problema e os questionamentos do Grupo Focal

Com as situações-problema apresentadas no Grupo Focal dos cursos, pretendeu-se averiguar as concepções sobre alteridade e a aplicabilidade dos respectivos currículos das Licenciaturas enquanto base para a formação, compreensão e faces da alteridade. Assim, visou-se captar o entendimento dos acadêmicos sobre a alteridade e se o currículo dos respectivos cursos os preparam para se depararem com as diferenças. Dessa forma, o intuito das situações-problema foi averiguar o modo com que se entrecruzam currículo e a prática pedagógica dos acadêmicos, enquanto futuros docentes.

A partir de considerações micro, com base nas assertivas dos acadêmicos, torna-se possível evidenciar questões macro, muitas delas, críticas e geradoras de conflitos, sobre o conceito de alteridade e suas ramificações: ética, cidadania, liberdade, etc.

Dessa feita, a análise das licenciaturas é formulada no entrelaçar dos documentos oficiais com os Grupos Focais, destarte, fornecem indícios, assertivas sobre as faces da alteridade e o modo com quem vem sendo concebida desde a esfera Estatal à formação de professores na graduação.

3.4.1 Análise de dados em relação a Licenciatura em Pedagogia

Situação A.

No grupo focal de Pedagogia realizaram-se as discussões com seis acadêmicas, podendo-se observar uma pluralidade de posições e de possíveis saídas para as situações-problema.

Na situação A tem-se a face da alteridade sócio-econômica, permeando o problema manifestando-se o elo existente entre esses fatores e as questões educacionais e vice versa. Durante a discussão, percebe-se a tensão central entre as condições humildes da família do aluno hipotético e a função social que a escola exerce.

Logo de início uma das acadêmicas constatou uma difícil realidade da escola pública: *“Você tem que entender que é a escola pública, não é só um aluno que tem esse problema, existem vários alunos com o mesmo problema”*. (P1). Assim, a situação-problema está presente na realidade das escolas e o aluno “hipotético”, já não é mais tão hipotético assim.

Uma outra consideração recorrente é o pedido de ajuda ao Conselho Tutelar, conforme uma acadêmica:

Eu faria uma nova visita a casa da família ou convidava a família para comparecer na escola para conversar, mas dificilmente eles comparecem. Eu iria até essa casa conversaria, veria a realidade e, se mesmo assim, não adiantasse eu pediria ajuda ao conselho tutelar para eles me orientarem junto à família, até porque, ele está sendo prejudicado. (P2).

A acadêmica sugere o auxílio de uma esfera em âmbito superior, o professor em condições de trabalho tensionárias, sente-se inseguro perante situações problemáticas. Por outro lado, parte do viés de trabalho em conjunto entre os diversos níveis do plano educacional, o que, de fato, reorganizaria com maior profundidade certos aspectos da realidade escolar.

De forma explícita, as acadêmicas de Pedagogia visualizam os mitos e fraquezas do sistema de ensino. Nota-se o trecho em que uma delas explicita:

O próprio aluno está sendo prejudicado ao chegar atrasado na escola, que essa escola valorizasse ele no momento em que ele está lá e não no tempo em que ele está chegando atrasado, porque geralmente a escola é o que a gente chama da ‘pedagogia da reprovação’, tudo o que você faz de errado é bem valorizado e tudo o que você faz de certo não é valorizado. (P1)

O olhar da acadêmica é permeado pela alteridade e sua percepção consegue captar essa “pedagogia da reprovação”, em que o pólo do aluno é sobrecarregado de exigências e o da escola isenta-se de determinadas questões. Ainda assim, não há um agregar dessa situação com a realidade sócio-econômica, pois, os reflexos da acadêmica permanece dentro dos jogos de poder do espaço escolar.

Duas das propostas levantadas pelo Grupo Focal de Pedagogia foram as seguintes: *“Já que é uma família tão humilde, nem mesmo o alimento ele tem oferecer o café da manhã na escola para essa criança já a estimularia”* (P3) e *“que a Prefeitura e o Estado disponibilizem carros para estar buscando as crianças, eu sei que é complexo, mas tem”* (P2). De forma tímida, tenta-se construir uma ponte com o campo social, todavia, com medidas que dependem de uma boa estrutura da Prefeitura ou, então, da tradicional ação do café-da-manhã, cuja eficácia é de curto prazo e centra o problema em um espaço reduzido.

Durante as discussões, aprofundou-se o cerne da situação-problema até alcançar a seguinte indagação: O estímulo/intervenção deveria ser realizado com o aluno ou com sua família? Diante dessa questão uma das acadêmicas acredita que, ao focalizar a atenção no aluno, se resolveria o conflito, pois: *“O trabalho tem que ser com o aluno, o trabalho com a família é muito bonito, é imprescindível na escola, mas o trabalho maior tem que ser com o aluno”*, (P2) desse modo, prevalece a visão de uma alteridade individual, descolada dos segmentos coletivos.

Já, para outra acadêmica, dever-se-ia enfatizar o trabalho com a família desse aluno: *“O estímulo para essa criança tem que vir de dentro de casa ou então fazer palestras para os pais, orientar as famílias, reuniões pedagógicas”*. (P3) Isto é, atravessa-se a ponte escola/sociedade e a alteridade transita no ambiente escolar para a vida desse aluno, melhor dizendo, desses alunos. A divergência de visões gerou questionamentos entre elas:

- *Mas eles não vão na reunião* (P2)
- *Por que você leva tudo para o lado negativo?* (P3)
- *É a realidade* (P2)
- *Mas o professor tem que tentar.* (P3)

A partir dessas inquietações, reflete-se que, muitas vezes, a atitude de se trabalhar principalmente com o aluno está relacionada a uma desconfiança e descrédito com as instituições (Núcleo de Educação, Conselho Tutelar, etc.) que habitam a sociedade e deveriam dar o apoio a essas crianças e, de forma ampla, à escola.

A visão de uma alteridade que corresponda às peculiaridades de cada aluno está presente nos discursos das acadêmicas, sendo que a preocupação com as diferenças em sala de aula constantemente esteve em pauta, como nessa consideração: *“O aluno que tem problema é o que merece mais atenção, que você venha a trabalhar mais com essa criança. Chegar a um consenso e interagir com o aluno trabalhando com ele de várias formas”*. (P1).

Em alguns momentos essa preocupação dialogava com a realidade sócioeconômica do aluno, conforme uma participante: *“Cada dia que ele chegasse atrasado eu conversaria com o aluno, traria questões da realidade dele, o que está acontecendo, às vezes são problemas pequenos que eu já vi acontecer”*. (P4) Destarte, que esse reflexo assimétrico entre a escola e os fatores materiais dos educandos é elaborado a partir de experiências de vida das acadêmicas. Nesse outro exemplo, tem-se:

Eu acho que a gente tem que se colocar no lugar do aluno porque a escola tem a tendência que ela é desse jeito e os alunos que tem que se virar para se adaptar a escola, a gente busca uniformidade na sala e isso é errado, porque ninguém é igual a ninguém, não dá pra dizer: ‘nossa esses alunos são bons e aquele não’, a posição deve ser a professora, talvez em um outro turno ou um outro horário, estar recuperando esse tempo perdido com esse aluno, pois, vou dar um exemplo: quando eu era pequena vivia chegando atrasada na escola, meu pai trabalhava a noite e minha mãe de dia, ela saía e eu tinha que esperar meu pai chegar para levar a gente à escola, não era uma questão que meus pais não ligassem, mas sim, a situação, vai deixar de trabalhar para colocar os filhos na escola? (P1).

O excerto acima condensa a alteridade com a igualdade, ambas caminhando de mãos dadas. A noção de igualdade, que compreende as diferenças, opõe-se a um igualitarismo homogeneizante. Pode-se afirmar que se trata de um comentário rico e com base na interculturalidade, abarcando em uma mesma fala várias faces da alteridade – pedagógica, social, cultural e econômica.

Em suma, no Grupo Focal de Pedagogia evidenciou com maior frequência a visualização da alteridade, fazendo emergir a pluralidade dos alunos em sala de aula, na relação individualidade/coletividade. Porém, foi mais rara a concepção da alteridade enquanto realidade escolar e sócioeconômica da criança. Tem-se, portanto, em alguns

momentos, o afastamento do social do educacional; já em outros momentos ocorre esse diálogo, como se viu nessa última situação.

Situação B.

Na situação B apresenta-se a alteridade de distintas maneiras, envolvendo desde questões políticas até os laços identitários que influenciam a escolha de pais e alunos em permanecer nesta ou naquela escola. No problema sugerido há um campo mais ampliado da atuação do professor, aqui, a noção do docente intelectual e transformador (Giroux 1997, McLaren 1997, Apple 1989) ganha destaque.

Os três critérios propostos pelo enunciado – o acadêmico, a distância e a antiguidade – para a transferência dos alunos, configurou-se como uma ponta do “iceberg”, a partir da qual gravitam questões mais amplas e se iniciam as discussões dos participantes.

Dentre as três possibilidades apresentadas no problema, a que foi considerada como mais apropriada pelo Grupo Focal diz respeito ao critério de transferência pela distância entre a casa do aluno e a escola, conforme se evidencia nesse comentário:

O critério da escolha não poderia ir nem para um lado nem para o outro, a questão fundamental é a da proximidade, quem morasse mais longe poderia ir para a outra escola. Quem vai sair são as pessoas que estivessem condições de se deslocar, quem em um primeiro momento pode sair, se todos resolvessem permanecer, aí sim o critério de proximidade. (P5).

No outro pólo, o critério que obteve menor aceitação pelo Grupo Focal de Pedagogia corresponde ao acadêmico, ou seja, transferir os alunos que possuem notas mais baixas. De acordo com as participantes:

- O problema aí é colocar os piores na outra escola, esse é o problema. Vamos supor, colocou dois professores em uma turma de 40, vai acontecer a mesma coisa porque é muita criança em um espaço pequeno, o problema de uma turma grande não é o número de alunos, mas muita criança para pouco espaço. (P1)*
- Não pode separar por desenvolvimento senão gera preconceito, exclusão dos alunos. (P3).*

Dessa feita, explicitou-se não só a exclusão que essa decisão traria, mas também, se trouxe para a discussão a questão da estrutura da escola. Desse modo, o discurso das

acadêmicas eleva o plano da alteridade para uma alçada mais ampla, que se relaciona com questões de organização dentro e fora de sala de aula.

A discussão adentrou, então, na esfera político-jurídica, quanto à constitucionalidade ou não de se transferir arbitrariamente os alunos. Notem-se as manifestações das acadêmicas: *“Eu vejo que você não pode tirar o aluno, convidar ele a se retirar, por mais que tenha outra escola que seja perto, que seja boa você não pode fazer isso”*. (P3) e *“Eu acho que não é contra a lei você mudar os alunos, você não vai privar eles da educação”*. (P1).

As acadêmicas que partiram para a inconstitucionalidade a transferência de escola caminham em paralelo ao artigo 206 da Constituição Federal que expressa: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...)” (BRASIL, 2007, p. 65). Essa tensão atesta a preocupação com esferas macro que sustentam as bases educacionais, nesse caso, com a validade dessas atitudes pelo prisma jurídico e político.

Apesar das visões distintas, a participação da comunidade para a resolução do problema foi um ponto comum, pois, dessa forma evitariam-se maiores conflitos e lides em tribunais, com base na arbitrariedade dessas decisões. Para as acadêmicas:

- *Aí vem a discussão dentro da comunidade.* (P1)

- *A questão deveria ser aberta a comunidade de qualquer maneira, a comunidade tem que participar.* (P4)

- *Faria uma reunião com todos os pais ou com aqueles que moram na proximidade do colégio?* (P5)

- *Não, com todos os pais* (P1)

A exigência da participação da comunidade nas concepções dessas acadêmicas denota uma associação entre a escola e a comunidade, cuja base é a noção de cidadania – em termos de participação não só política, mas social como um todo. Dessa forma, as acadêmicas concebem a alteridade enquanto um conceito amplo e plural, o qual envolve em seu corpo noções de igualdade e liberdade. Inclusive, tal entendimento forma a base de compreensão da educação para a Constituição, conforme o artigo 205:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, p. 65)

Nesse ponto, aprofundou-se substancialmente a questão da alteridade. Um dos participantes afirmou:

Os pais que tem um pouquinho a mais de influência vão colocar na nova, porque tem uma estrutura melhor. O que tinha que fazer em uma situação dessas é separar os alunos pela localidade, porque você não vai separar pelo nível de desenvolvimento e dizer à comunidade assim: 'esses alunos que estão indo para a outra escola é porque moram mais perto' (P1).

Esta fala elabora uma correspondência entre os focos de poder de alguns pais e a transferência de seus filhos para a escola nova, com melhor infraestrutura. Agregou-se nessa consideração uma série de faces em que surge a alteridade, afinal, a noção de comunidade em seu interior apresenta aspectos: sociais, educacionais, políticos e econômicos.

O âmbito político foi consideravelmente debatido, como se evidencia no seguinte diálogo:

- Os pais só se mobilizam se eles veem que a escola está fazendo as coisas por 'baixo dos panos', se a escola chamasse os pais e a Secretária, porque isso é um papel da Secretária e não a escola que tem que escolher quem vai dividir ou não e eles tem que deixar isso claro para os pais. Pois, se for por 'baixo dos panos' os pais se mobilizam mesmo, eles vão achar que estão sendo prejudicados e outra coisa que eu acho, tem que chamar a equipe pedagógica que vai trabalhar na outra escola para conversar com os pais. Hoje em dia os pais não tem confiança em um professor novo, em uma equipe pedagógica nova, mas sim de deixar na escola que já conhece (P1)

- Deixasse claro toda a situação (P6)

- Geralmente eles não deixam claro, eles impõe (P4)

- É uma coisa que você vai meio sem saber para aonde se está indo (P3).

As acadêmicas preconizaram transparência e participação comunitária nas decisões para esse problema. Novamente, nota-se o diálogo entre as esferas macro e micro, a alteridade fornecendo suporte para a condução da situação-problema, embasada pela ética e cidadania.

O professor intelectual crítico e autônomo (CONTRERAS, 2002) não foi abordado com intensidade na situação B. O âmbito da discussão perpassou a função do Núcleo de Educação, a direção do colégio, etc., sendo que o pedido de auxílio a esses órgãos foi recorrente nas respostas. Apesar da importância dessas instâncias superiores,

tem-se que o professor pode atuar em um espaço emancipador, pressionando e sendo peça fundamental nessa situação-problema. Mas, a lacuna esteve presente exatamente nesse campo transformador, em que o professor deve ser o ator principal, o agente crítico.

Outro fator pouco destacado foi a questão identitária, cuja atuação é tão importante quanto a sociopolítica, em relação a transferência dos alunos. De forma isolada, houve apenas um comentário realizado após o questionamento do mediador sobre os laços identitários. A acadêmica afirmou:

Tem que abrir para os pais, vamos supor que eu sou amiga da família da Pa... nosso filhos estudam há quatro anos lá, se a escola propõe para a gente mudar de escola, a gente fala ah: você vai?', porque a criança faz assim se um mudar o outro muda também. Tem muitos pais que seriam voluntários nessa situação se a escola colocasse todos esses pontos (P5).

De forma geral, a situação B demonstrou, a partir dos discursos dos acadêmicos, um diálogo que transitou por questões políticas, jurídicas e pela relação indivíduo/comunidade. Contudo, não se constatou a ênfase na figura do professor enquanto intelectual crítico, considerando-o apenas como ator coadjuvante entre o nível político e a comunidade.

A alteridade, contudo, foi trabalhada por diversas facetas; por mais que a identitária tenha permanecido em segundo plano, houve no Grupo Focal de Pedagogia uma riqueza de possibilidades e de pontos de vista sobre o problema.

Situação C.

A situação C gira em torno de uma noção de alteridade que gravita entre o indivíduo ou a coletividade, nesse caso, os alunos de uma sala de aula; atrelada a alteridade a questão envolve a noção de isonomia. Necessariamente, a concepção pedagógica do docente e seus conflitos com a escola e a sociedade também adentram no citado problema e possíveis atitudes.

Ponto comum entre as acadêmicas do Grupo Focal de Pedagogia é a separação de turmas entre alunos com dificuldades de aprendizagem os demais não colaboram em nada para nenhum desses dois pólos, pelo contrário, proporciona exclusão e desigualdades. De acordo com uma das participantes:

Já tentaram de todas as formas pesquisar, porque aí tem a exclusão, fica aquela coisa assim: os mais lentos de lado e os mais velozes de outro. E o que a professora faz, já tentaram fazer classe dos mais velozes e classe dos mais lentos, mas aí vem os pais e vem a inclusão do aluno que não interage com os outros alunos, então é uma questão complicada para você direcionar. O que você vai fazer com os alunos que tem dificuldade na aprendizagem? (P3)

Conforme a inquietação de outra acadêmica: “Se você divide de lado [da sala] vai ficar a mesma coisa, pois, fica aquela agitação nos outros mais velozes: ‘o que eu vou fazer?, o que eu vou determinar?’”. As falas das acadêmicas representam dilemas do contexto educacional brasileiro que se vê envolto por uma pluralidade de fatos e situações, sem ainda, preparar de forma adequada professores, coordenadores, secretários, etc.

Apesar das dificuldades, encontra-se uma série de colocações que vislumbram um panorama transformador. Segundo uma acadêmica:

Que ser humano você está formando assim?, aqueles que para o nível das escolas estão em um nível maior são aqueles que se acham melhor que os outros, acham que podem pisar nos outros, a criança desenvolve esse comportamento, não sabem trabalhar com pessoas diferentes dela porque toda a vida trabalhou com gente que sabe que ela sabe. Isso é uma grande coisa boa que havia naquele sistema de tutoria, porque quando coloca uma criança que está com dificuldade com uma que sabe ela aprende muito mais, do que ela aprende com você. (P1).

Assim, abordam-se os preconceitos e estigmas que a escola cria e recria nos alunos, uma atitude que pode vir a desencadear uma série de problemáticas nos educandos. Essa acadêmica levantou uma indagação correspondente a uma questão de partida da presente pesquisa: “Que ser humano você está formando assim?”. Prosseguindo em suas considerações comenta:

Eu penso que a gente tem que trabalhar com o conceito de equidade, não dá para trabalhar com o conceito de igualdade, primeiro que eu acho que há uma perda de aprendizagem muito grande para os dois, porque aquele que tem o nível de desenvolvimento que não está naquele patamar que você espera ele vai ficar com uma auto-estima mais baixa porque ele sabe que está na sala dos que não aprendem (P1)

De forma enriquecedora, esclarece a noção de igualdade voltada para a alteridade, nesse sentido, vislumbra que nem tudo está perdido. Mesmo em um contexto conturbado há visões amplificadas e críticas.

Outrossim, a questão que ainda reside é: essas noções foram apreendidas na graduação ou por meio de experiências pessoais? No segundo momento do grupo focal tornou-se mais nítida essa relação ‘áspera’, trilhando possíveis caminhos para essa problemática dual. Conforme visualizou-se na situação A, os casos propostos não são abstratos, novamente, uma das participantes vivenciou uma situação assim – enquanto mãe de um aluno com dificuldades de aprendizagem. Ela explicita:

Depende porque eu tenho um filho assim, então e a professora quando, hoje ele está em uma escola municipal, mas ele estudou ano passado em escola particular, então a professora utilizava isso, teve um dia que eu sai chorando de lá, porque eu estava chegando com ele e a coleguinha estava saindo com a mãe e ela: 'aí esse G..., eu que fiquei hoje no final da aula ajudando ele', é constrangedor e ele me falou 'ah mãe, os colegas ficam dizendo que eu sou uma pamonha, uma polenta' e coisas piores, se doeu em mim, imagine no meu filho. Só que isso não é defeito do sistema de educação, mas do professor, o professor tem que saber lidar com todos os tipos de alunos. Isso tem e não é só na escola particular ou não pública, toda a escola tem o nível de dificuldade de cada um. (P4).

Este trecho é revelador e demonstra uma prática interessante da professora ao utilizar a monitoria, entretanto, propiciou o conflito entre os educandos com maior facilidade e seus colegas com dificuldades. Dessa forma, não basta apenas adotar uma estratégia, mas sim, explicar aos alunos a importância da interação entre os colegas.

Nessa situação, ao professor cabe reconhecer e abordar em sala as diferenças. Segundo as acadêmicas:

- A pedagoga muitas vezes tem que estar lá dentro de sala de aula observando: vamos ver o que a gente pode fazer, o que a gente pode estabelecer para estar ajudando naquela aprendizagem muito lenta, porque precisa de um auxílio, não é só a professora que tem que ter todas as atitudes da escola (P1)

- Já conheceu a realidade da turma, já sabe os problemas tem que planejar alguma coisa que não fique naquele vazio, aquele espaço entre a questão da velocidade da aprendizagem do aluno que está com dificuldade para aquele que está mais adiantado (P2)

- Eu que estou vivendo esta situação, além, isso parte de mim, mas eu vejo que a gente tem um diálogo com a professora, com a pedagoga a cada ano que passa eu vou na escola e converso, então o que acontece, ele está com dificuldade ela fala: 'olha ele não está conseguindo aprender isso', em casa eu faço cartazes, lá em casa é uma escola, ele detesta, mas precisa disso (P4).

Observa-se, desse modo, um posicionamento a favor de um trabalho em conjunto e com atividades diversificadas que privilegiem a alteridade em sala de aula. De forma similar aponta outra acadêmica:

Eu acho que tem que ser um trabalho diferenciado com os alunos. A professora na sala é uma só, mas como ela vai ter que conviver com essa situação, a não ser que se coloque outro professor em sala de aula, geralmente, é difícil, então tem que fazer um trabalho diferenciado com esses alunos; quando um aluno mais veloz termina o professor sempre tem que ter uma outra atividade para que ele vá continuar, não precisa, necessariamente, uma atividade que vá aprofundar outros conhecimentos que ele ainda não deu, ele pode manter aquele nível que está realizando. A questão eu acho que é deixar os outros alunos sem fazer nada e isso gera para eles um desconforto: porque estou esperando porque o outro não consegue; a criança não tem esse sentimento, essa capacidade de perceber a dificuldade do outro. (P2).

As acadêmicas, nessas falas, trazem a noção de igualdade enquanto subsidiária da alteridade, preconizando uma série de considerações que abarquem os alunos com dificuldade e facilidade. O professor crítico e transformador que não apareceu com intensidade na situação B, pôde ser evidenciado nesse problema, ainda que timidamente, surgindo no discurso das acadêmicas em tom de criticidade ao sistema de ensino. Já o caráter transformador considera-se na figura do docente enquanto agente potencial desse processo, em específico, que, apesar das dificuldades encontradas pode ressignificar esse ambiente. Segundo uma participante:

Como você vai chegar em uma 4ª série, 5ª série você quer em um trabalho de História, como você ensinar para a criança História do Brasil se ela não sabe nem quem são os descendentes dela, ela não sabe nem a História dela, como ela vai aprender? Não vai. Então, muitas vezes, você tem que retomar coisas que ela já devia ter aprendido há muito tempo atrás, só que eu vejo que muitos professores querem jogar a bola para o outro: 'ah, ele não aprendeu a ler e escrever no 1º e 2º ano, então, é culpa da professora que ficou atrás', aí chega na 4ª série e a gente sabe que não reprova toda mundo, pela verba que vem do Governo Federal, aí passa para a 5ª muita criança despreparada, aí vem o professor e diz: 'os professores das séries iniciais não dão conta' e assim vão passando a criança. É o que a gente tava discutindo em sala de aula: projeto político-pedagógico, como os professores vão interagir com todas essas dificuldades, etc. o professor tem que ter autonomia. Tem que haver uma interação entre o grupo e estabelecer qual a dificuldade, se deu certo para um vamos tentar fazer aquela atividade, vamos tentar fazer aquela dinâmica que deu certo, passar informações e não ficar fechado com suas dificuldades, mas, passar para o grupo inteiro sua dificuldade. As vezes a gente tem que ver também, que a gente acha que a dificuldade é sempre do aluno, nunca da gente, temos que viver reciclando, atualizando para obter novas informações, se eu tenho um problema com um aluno autista e vou lá perguntar o que eu tenho q fazer para auxiliar aquele aluno para a aprendizagem (P1).

Essa fala sintetiza tanto questões políticas, como a não reprovação de alunos, devido a fatores que estão interligados a verbas e expressão social da educação, quanto ao tradicional “passa e repassa” entre professores dos diversos níveis de ensino sobre os “culpados” das deficiências dos alunos. Desmistifica-se, assim, uma série de considerações que se perpetuam no plano educacional. Uma fragmentariedade, que quebra também o sentido de alteridade de se trabalhar em conjunto, pois, presencia-se uma segmentação entre docentes vilões e heróis.

Em algumas linhas, a acadêmica explicitou a alteridade com base na alteridade, isto é, condensou em sua fala o contexto inerente a educação, as concepções pedagógicas dos professores, vislumbrando o poder em potencial de transformação que esses mesmos docentes tem nas mãos; nesse momento, a alteridade ganha corpo e força.

Em um certo momento do grupo focal, uma das participantes fez o seguinte comentário: *“O professor é formado para trabalhar com aluno normal”* (P2) , ao se utilizar do equivocado termo *“normal”* recebe uma observação de sua colega:

Não existe normalidade na escola (risos). Conheço alunos com cabeças diferentes, com histórias diferentes, com envolvimento diferentes, não existe normalidade, igualdade, não tem isso. Na escola a maior parte das patologias não são patologias clínicas, mas emocionais, psicológicas; se você pegar uma turma que tem 10 alunos com problema, você tem 2 que tem uma dislexia, uma agressividade. A gente sempre acha assim: 'eu tenho esse nível, os alunos que estão nesse nível eles estão ok, os que estão abaixo desse nível, esses alunos tem dificuldade e eu deixo eles e os que podem ir além? A gente também não faz nada (P1).

De fato, o termo “normal” traz consigo uma série de implicações. A acadêmica se expressou de forma equivocada, porém, com certa ingenuidade, pois, pretendia realizar a distinção entre alunos que estão no padrão médio ou esperado de aproveitamento escolar e os que apresentam singularidades. Representa-se a força de um discurso habituado a uma terminologia que, aliás, está embutida na maioria dos sujeitos, enquanto pertencentes a um contexto histórico, sendo ditos termos estigmatizadas de forma natural, inconsciente.

A discussão avançou de tal forma que ampliou os propósitos a priori da situação-problema, após uma série de questões debatidas, algumas acadêmica chegaram a conclusão que:

- Os que estão abaixo desse nível, esses alunos tem dificuldade e eu deixo eles? E os que podem ir além? A gente também não faz nada?(P1)

- A gente não sabe lidar nem com a dificuldade e nem com quem vai além, a gente está sempre no meio. (P5).

A alteridade foi detalhada para as duas possibilidades, isto é, demonstra-se que sua viabilidade comporta as diferenças não só as mais visíveis de um problema ou de uma minoria, mas também, na camuflagem dessas diferenças, a qual estava implícita nos alunos com maior facilidade de aprendizagem e que também necessitam da atenção do professor. De acordo com uma acadêmica:

Você chega lá e quer que o aluno corresponda ao que você fez, nunca o problema é o que você fez. Outra coisa, ninguém é bom em tudo 100%, então, vamos supor, porque as vezes a gente tem esse negócio de criança que é melhor que as outras. (P1).

A fala dessa acadêmica de Pedagogia evidencia a alteridade por um viés amplo e significativo, pois, realça a valorização de conhecimentos plurais dos alunos, ao não supervalorizar a matemática ou o português em detrimento às demais disciplinas, valoriza a individualidade de cada educando.

O último ponto da conversa no Grupo Focal partiu de uma experiência vivida por uma das acadêmicas, que suscitou a indagação: “E se você atrasar o conteúdo? O que vai acontecer com o professor?” Iniciou-se, então, um breve diálogo:

- Nesse caso, o professor de escola pública não vai ser mandado embora (P4)

- Assim, eu já trabalhei em escola em que a pedagoga passava no final do ano para olhar o livro para ver se tava tudo certo (P6)

- A realidade da escola particular é outra (P4)

- Eu vivi isso, por isso que eu estou falando. Não seria o caso de colocar uma auxiliar?(P6).

Nitidamente, as pressões extra-sala de aula atingem o professor, há um jogo que envolve ideologias e focos de poder, na qual a arena político-econômica penetra na esfera educacional.

Em suma, na situação C aparece o professor transformador, o qual é mais fácil de ser visualizado pelas acadêmicas quando a questão ocorre em sala de aula, ainda no nível micro, do que em casos que perpassam um campo de intervenção mais estrutural.

Enfim, noções como autonomia, diálogo e trabalho em conjunto com os pais, alunos e sociedade surgiram na situação C. Vislumbra-se, assim, uma luz que irradia

esperança para o tenso campo educacional. Todavia, persiste a pergunta: “Que ser humano estamos formando?”.

Currículo de Pedagogia e Alteridade: segundo momento do Grupo Focal

No segundo momento do Grupo Focal trabalhou-se com base em duas questões: o conceito de alteridade e o currículo da Licenciatura em Pedagogia. Desse modo, pretendeu-se costurar os dados das Diretrizes Curriculares e do PPC em Pedagogia com dados do Grupo Focal, obtendo índices sobre essa intrincada relação.

A Diretriz Curricular para a Pedagogia apresenta por finalidade ancorar-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de educação – com base na equidade e na formação de professores que atuem em diversas situações – escolas indígenas, quilombos, etc. Além do avanço da tecnologia e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade. (BRASIL, 2006). Segundo uma das acadêmicas: *“A gente vê todo o processo histórico, aspecto social, etc. é como se aparecesse uma manchete”* (P6)

Essa colocação significa que ao menos os aspectos histórico-sociais chegam aos futuros docentes, entretanto, ancora-se na história da formação de professores enquanto resgate historiográfico, deixando em segundo plano, o prisma crítico e contextualizado com os demais elementos que compõe uma sociedade.

Para o documento da DCN na organização da grade curricular deve-se respeitar os princípios constitucionais, a diversidade sócio-cultural e regional do país e a pluralidade de idéias, articulando conhecimentos do campo educacional com práticas de pesquisa para a formação de um profissional que possua ampla formação de campos do conhecimento. O PCC da Pedagogia mostra-se ciente da necessidade de um profissional amplo. Segundo esse documento explicita-se: “As finalidades e campos de atuação do curso de Pedagogia da UEPG seguem as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais [...] Trata-se de espectro formação bastante amplo [...] exige um projeto pedagógico com princípios claros [...]” (UEPG, 2007, p. 9)

Similarmente às outras Diretrizes, a da Pedagogia apesar do discurso de incentivo a pluralidade e a diversidade, surge permeada pela noção de generalização de conhecimentos embasados por termos administrativos – planejamento, execução e

gestão. Enfatiza-se a articulação de pesquisa e ensino, porque, necessariamente, não existe Bacharelado em Pedagogia, destarte, que se preconize então um profissional que transite pelas duas esferas.

Pode-se averiguar que o currículo prepara os acadêmicos para apenas alguns aspectos da pesquisa e da docência, de forma geral foram recorrentes as seguintes afirmações das participantes do grupo focal: *“A gente não sai nem professor e nem pedagogo, a gente sai alguma coisa no meio termo”* e *“Algo indefinido”*. (P5).

Ainda que não exista o Bacharelado, caberia à Licenciatura formar o pedagogo pesquisador e o professor. Nas falas das acadêmicas avalia-se essa dificuldade, sendo a prática profissional a responsável pelas escolhas de que ramo da Pedagogia seguir, conforme algumas afirmações: *“Na prática que a gente define”*, (P3) *“Na prática você vê para que lado vai”* (P4) e *“A gente tem alguns pontos, mas na prática a gente define”*. (P6).

O PPC da Pedagogia afirma que: “deve destacar que a formação para a pesquisa terá o caráter de formação inicial, pois se reconhece que a formação do pesquisador tem sido uma função dos cursos de pós-graduação” (UEPG, 2007, p. 11). Assim, há o reconhecimento da abissal separação entre pesquisa e ensino, dentro da graduação, contudo, aceita-se essa realidade, ao passo que, uma grade curricular crítica deveria suprimir a segmentação existente. No PPC, o tópico abaixo dessa consideração, denomina-se de: “A Formação do pedagogo como intelectual crítico”, eis que: como formar um intelectual crítico a partir do momento em que se admite naturalmente a separação da pesquisa e do ensino? De acordo com Giroux:

Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos em suas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1999, p. 29).

Dessa feita, durante as situações-problema averiguou-se a dificuldade em visualizar esse intelectual crítico quando a problemática era mais ampla, ultrapassando os muros da escola, fator esse, existente exatamente pela redução do professor/pesquisador nos documentos oficiais. Assim, durante a graduação os licenciandos são apresentados à disciplinas individualizadas do currículo de Pedagogia,

sintoma esse, explicitado pelo PPC, quando cita a avaliação sobre os problemas da grade curricular. O documento afirma:

Um problema do curso de Pedagogia é a dificuldade de articulação e interação entre as disciplinas do curso. Essa articulação deve ser coordenada pela metodologia proposta pelo curso, no entanto isso se torna inviável quando se tem em mente a realização individualizada de cada disciplina. (Id., Ibidem, p. 4)

Com isso, denota-se que o profissional da Pedagogia permanece engessado e com uma polivalência fragilizada; a linha norteadora das DCN's, de preparar esse profissional para o mercado de trabalho neoliberal, também não vem sendo efetuada satisfatoriamente, significando assim, um prejuízo dentro do próprio prejuízo, pois, a fragmentação de profissionais, já explicita um enfraquecimento em sua formação; fragmentariedade essa, ainda mal colocada.

Explicita-se no documento das DCN's que para a formação do licenciado é central o conhecimento da escola enquanto uma organização complexa que tem por função social promover a equidade e a cidadania. A docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicas, descoladas das realidades históricas específicas. (BRASIL, 2006).

Prioriza-se a necessidade de se visualizar a escola enquanto uma organização complexa, contudo, esta é abordada estritamente pelo viés cultural, ocultando os focos político-econômicos. Dessa forma, acaba por deslocar a realidade histórica, pois, questões sobre os currículos, focos de poderes, etc. são “limpados” do discurso das DCN's. O PPC do curso de Pedagogia explicita a necessidade de formação de um profissional que transforme a educação nacional e verifique os problemas sociais, visualiza-se nesse trecho o seguinte: “É essencial que os educadores manifestem-se contra as desigualdades e injustiças sociais, dentro e fora das escolas, trabalhando, ao mesmo tempo, para oportunizar cidadania aos estudantes”. (UEPG, 2007, p. 11)

Ocorre uma boa discussão sobre o perfil que esse acadêmico deve adquirir durante a graduação, avançando para questões contextuais e problemáticas da educação e da sociedade como um todo, porém, o que se percebe é a elaboração de assertivas teóricas que não alcançam a prática desses futuros docentes, conforme se evidencia nas falas das licenciandas de Pedagogia. Segundo Giroux, sobre o contexto contemporâneo:

Os velhos conceitos modernistas de centro e margem, domicílio e exílio, e familiar e estranho estão se desfazendo. As fronteiras geográficas, culturais e étnicas estão dando lugar a configurações mutáveis de poder, comunidade, espaço e tempo. A cidadania não pode mais se fundamentar em formas de eurocentrismo e na linguagem do colonialismo. Têm de ser criados novos espaços, relacionamentos e identidades que nos permitam cruzar fronteiras, tratar a diferença e a dissemelhança como parte de um discurso de justiça, envolvimento social e luta democrática. (GIROUX, 1999, p. 99)

O egresso do curso de Pedagogia, para as DCN's, deve estar apto a atuar com ética, promover relações de cooperação entre a escola, a família e a comunidade, superar exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, etc. e demonstrar consciência da diversidade (BRASIL, 2006). Nesse ponto ao se tomar por base as situações-problema, atinge-se de forma satisfatória o elo entre “escola, família e comunidade”, tornado-se este, um ponto que ultrapassa os liames dos documentos oficiais e chega efetivamente até os acadêmicos.

Assim, expressa-se a preocupação com a alteridade, todavia, por se configurar como orientações, explicitam-na muito teoricamente, isto é, não se realiza a ponte entre a teoria e como implementá-las nos currículos e alcançar a prática de ensino. Nesse sentido, apenas enfatiza-se que a organização curricular deve contemplar:

[...] Deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas [...] a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos (ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas [...] além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional. (BRASIL, 2006, p. 10).

Em consonância com os professores entrevistados por Candau e Koff (2006), evidencia-se o hiato entre a teoria e a prática. A proposta multicultural restringe-se ao primeiro pólo, além de dividir espaço com as noções neoliberais nos documentos oficiais e nos currículos. O PPC fornece um possível sintoma desse hiato, quando afirma: “Demonstram-se [os acadêmicos] inseguros em relação ao próprio preparo para atuar na docência, ou quanto à confiança para atuar na profissão” (UEPG, 2007, p. 5)

Ao realizar a seguinte indagação: “o que vocês concebem por alteridade?”, a respostas das acadêmicas correspondem ao cerne do significado desse conceito, todavia, não atingem as relações subsidiárias que a alteridade esboça com outros conceitos e áreas da sociedade, suas diversas faces. Das acadêmicas participantes apenas duas implementaram esse raciocínio analógico, ao explicitarem:

- Eu penso que é o que existe, não existe igualdade, igualdade é uma coisa injusta, porque todo mundo tem uma situação, tem diferenças as pessoas, você é hoje fruto de sua história e do seu meio, as pessoas não são iguais. Eu acho que esse é o sentido de diversidade, a pessoa é um ser humano na sua especificidade. (P1)

- Primeiramente, a gente tem que ver a realidade do todo, não só a realidade de um ou do outro, você vê a realidade da cultura, a camada social, as relações sociais que ele tem, suas características e o seu desenvolvimento ao longo do percurso da História (P3).

A primeira consideração aborda a noção de igualdade pelo viés isonômico para, posteriormente, trafegar entre a história do sujeito e a valorização da sua especificidade. Na segunda, aprofunda-se um pouco mais a importância entre a alteridade individual com a coletiva, para assim, citar os âmbitos: cultural, econômico e histórico.

As demais participantes permaneceram no reconhecimento da existência do outro: “Perceber o que é do outro” (P2) e “A qualidade que é do outro” (P4). Sem dúvida, um reconhecimento importante, porém, estreito.

Pode-se apontar, enquanto fator isolado nas Diretrizes Curriculares de Pedagogia, o item (f) que explicita:

f) Realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas. (BRASIL, 2006, p. 11).

Isto é, um dos raros momentos em que se adentra, ainda que timidamente, as esferas do poder e os jogos de convenções, de interesses; contudo, sem considerar quais são os principais interesses que atuam na educação e de onde partem.

O documento da DCN avalia que no processo ensino-aprendizagem incorpora-se conteúdos, atitudes e procedimentos que “se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer

ensinar e o que se pretende aprender.” (BRASIL, 2006, p. 12). Desse modo, o que se aprende e o que se ensina, torna-se outro critério fundamental para a implementação de uma realidade educacional, de fato crítica e engajada para as transformações necessárias.

Em suma, as Diretrizes da Pedagogia conseguem avançar, ir um pouco mais além, que as demais diretrizes analisadas; ainda que persista uma série de noções capitais ao neoliberalismo. Mesmo que, essencialmente teórico aborda-se a alteridade por diversos ângulos, além de uma incipiente menção sobre as forças de poder e interesses que atuam na área educacional. O PPC preocupa-se em demasia com a forma desse novo currículo e esquece do conteúdo, de chaves para o aprofundamento de noções importantes para a educação – alteridade, cidadania - torna-se, assim, político-organizacional a visualização sobre o curso de Pedagogia.

As Diretrizes e o PPC da Pedagogia ainda engessam em diversos aspectos seus acadêmicos, de forma similar às críticas elaboradas contra os Currículos Mínimos; alguns passos para o aprofundamento da alteridade foram dados por esse currículo, porém, grande parte desse ganho corresponde às experiências de vida dos futuros docentes com a sociedade, ou seja, a balança pende, sobremaneira, para as experiências e as práticas em sala de aula, se comparada metaforicamente a uma criança: o currículo ainda engatinha e de forma cambaleante.

3.4.2 Análise de dados em relação à Licenciatura em História

Situação A.

O Grupo Focal de História foi realizado com quatro acadêmicos e observou-se uma interação reduzida quanto as situações-problema e grande interesse no segundo momento das discussões, principalmente, para se expressarem sobre o currículo. Dessa forma, surge a pergunta: por que essa “divisão” de interesses? Certamente, durante a análise aqui presente dar-se-a indícios ao leitor desse “porquê”.

Na situação A, claramente, verifica-se uma postura de insegurança dos acadêmicos, quanto ao seu papel de professor em sala de aula, pois um docente da área de História torna-se responsável por uma série de turmas, ou seja, tende a lidar com

muitos alunos e conflitos. Já a Pedagogia baseia-se na regência de turma – um professor para cada série, propiciando, assim, maior segurança e clareza em sua prática pedagógica.

Além disso, a noção de igualdade, de forma geral, foi captada pelo prisma de homogeneização. Ao expor a situação-problema, respondeu-se imediatamente: “compraríamos um despertador para o aluno”, o que de fato, é uma medida prática, mas por outro lado, existem vários alunos que enfrentam uma realidade similar e o raciocínio guiou-se pelo viés material e não pelo sócio-econômico, analógico entre a escola e a comunidade. A escolha pela compra do despertador implica em uma resolução a curto prazo e individualizada e o contexto social que permeia a escola tornou-se seu coadjuvante.

A noção de igualdade imbuída na alteridade foi visualizada apenas em momentos esparsos, a resposta recorrente é a seguinte: *“Eu tentaria agir de forma igual para todos. Gerar uma desigualdade, vai gerar uma confusão”* (H1). Nota-se aí a ideia de igualdade que foi associada a de desigualdade, enquanto desfavorecimento e bagunça, a abordagem da igualdade como especificidade e o reconhecimento da pluralidade não recebeu destaque.

A figura do professor, enquanto intelectual crítico, diluiu-se na insegurança de um futuro docente que permanece encarcerado por currículos e regimentos escolares. Apesar de surgir nos discursos dos acadêmicos a possibilidade de se trabalhar em conjunto com todo o corpo educacional, essa opção, também se configura como um mecanismo de redução do espaço do docente, estritamente à sala de aula. Conforme uma participante:

Recorreria a pedagoga da escola, a direção para a gente juntos tomar uma medida com relação a isso, mas sozinha não. Uma ordem deve ser cumprida por todos, então, tem que ver o problema, esse aluno, até mesmo, ter um respaldo legal para isso, que ele tem um problema de vida dele. (H2)

Emblematicamente, a expressão “mas sozinha não” representa essa realidade redutora, de um sistema de ensino que afugenta o caráter autônomo do professor. Uma das acadêmicas foge a “regra” e demonstra uma posição libertadora: *“Eu acho que primeiro eu iria conversar com a direção do colégio, com os outros professores. Porém, sou a favor que o aluno assista a aula, mesmo que vá contra o regimento do colégio”*. (H3). Esta acadêmica aponta como primeira opção o contato com a diretoria

do colégio, iria contra o regimento do colégio no caso de uma negativa da direção, faz surgir em vários aspectos, o professor transformador.

Outra postura encontrada, foi a de conversar com os alunos para que compreendam a situação de seu colega de sala. Nesse ponto, lança-se um olhar sobre/para a alteridade via o diálogo, destarte, segue a afirmação: *“É tentar conversar com os alunos da sala para que entendam essa situação e para que eles abram uma exceção a esse aluno, além de averiguar se outros também passam por esse problema, para assim se tomar uma decisão”*. (H4). Nesse sentido, o viés de “se abrir uma exceção” não reconhece a diversidade, as especificidades e o contexto social de cada aluno, pelo contrário, torna-o um “alienígena” em sala de aula.

De forma geral, as respostas para a situação A dos acadêmicos da Licenciatura em História permaneceram em uma mesma linha condutora: a questão não diz respeito essencialmente ao professor, transformando-se, assim, em um “passa e repassa”, calcado no sentimento de insegurança que reside na atuação docente. A ponte escola/contexto social não foi transposta nas considerações, raramente apareceu nos discursos dos participantes e a alteridade estruturou-se ao âmbito particular do aluno, centrado apenas em sua figura.

Situação B.

A situação B, de aspecto mais amplo, possibilita uma área de atuação mais alargada pelos acadêmicos, pois, condensa várias faces da alteridade que vão desde a esfera institucional à atuação do professor. Exatamente, nessa situação as considerações foram mais tímidas, respondidas de forma pragmática, tendo por base as três possibilidades dadas para a transferência dos alunos: a acadêmica, a distância e a antiguidade.

As três opções em vez de gerarem conflitos, foram visualizadas enquanto soluções em si mesmas. Segundo os acadêmicos: *“Nós dois chegamos a mesma conclusão a de que teria que ser o aluno que mora mais perto da escola nova, direciona esse aluno para lá”*(H1 e H2) e *“Uma turma com 40, 50 alunos vai ver que não tem como ter condição, acaba sendo prejudicial a todos eles. Tudo bem que tem o prejuízo de ter que ir mais longe, mas vão ter uma educação mais apropriada”*. (H3)

Percebe-se que não há, novamente, uma correlação com o contexto que margeia a situação problema. Em raros momentos, evidenciam-se espectros, sombras desse contexto, como nessa consideração: *“Mas tem que fazer uma reunião, conversar com o conselho. Tem que colocar que o numero de alunos interfere na aprendizagem”*. (H3). Ou seja, comenta-se sobre a esfera político-jurídica, porém, transparece mais como válvula de escape e de amparo para a situação do professor nessa questão.

Após a recorrência de respostas que “solucionavam” a questão objetivamente o mediador indagou: “Vocês não acham que essa situação envolve todo um contexto social e político?” Com isto, um dos acadêmicos afirmou: *“Se a dificuldade for financeira já se torna uma questão mais social, mas demonstrar para eles que terão maiores condições. Fora isso tem o choque do aluno que já está acostumado com a escola e se depara com uma nova”*. (H1). Isto é, concorda-se que envolvem aspectos sociais, mas não se avança com profundidade sobre quais são esses aspectos.

Ocorreu também, uma menção quanto a questão identitária: *“Fora isso tem o choque do aluno que já está acostumado com a escola e se depara com uma nova”* (H3). Nesta fala, visualizou-se um dos valores subjetivos que colaboram para a transferência ou não dos alunos e que envolvem os pais, as redes de amizades, os laços com o bairro, etc.

Assim sendo, a discussão permaneceu no pólo objetivo do enunciado, concentrando-se em considerações pragmáticas de resolução; e, no momento, em que se visualizou a relação identitária, entre pais/alunos/escola, os acadêmicos não avançaram para fazer um elo com fatores macro – políticos, jurídicos, econômicos, etc.

Prevaleceu a alteridade individual sobre a coletiva, o professor encarcerado que repassa a maioria das medidas e dos atos para outros âmbitos. Dessa forma, o núcleo de apontamentos restringe-se às opções do enunciado da situação-problema, descolados do contexto que, até mesmo, geram essas opções.

Situação C.

A situação C foi recebida com maior interesse pelos acadêmicos e algumas possibilidades elencadas. A maior exposição dessa situação-problema pela mídia e a experiência vivenciada por alguns dos participantes enriqueceram o problema.

A alteridade enquanto concepção pedagógica esteve presente nos discursos dos acadêmicos, com base na análise e sugestões para a relação alunos com dificuldade/facilidade de aprendizagem. De modo geral a consideração mais comentada trata-se de: *“Atividades diversificadas”*.

Inserida nessas atividades diversificadas tem-se a metodologia da monitoria tida como mais adequada pelos acadêmicos, isto é, a interação entre os alunos da sala, de acordo com uma das participantes: *“Acho que também tinha que pedir ajuda para alguém, alguns alunos mais adiantados, como auxiliar e trabalhar com esses alunos, uma monitora ou algo assim. E eles (alunos) acham legal ajudar os outros, eles se sentem importantes”*. (H4).

Dessa forma, considera-se a interação entre os alunos, porém, como ocorreu no Grupo Focal da Pedagogia, não se argumenta em trabalhar com os educandos a explicação de como abordar a monitoria, evitando assim, que alguns alunos considerem-se melhores que os outros. Na citação acima, a acadêmica expressou: *“eles se sentem importantes”*, a linha entre o sentimento de colaborar com os colegas e de se achar mais importante é tênue. Uma concepção pedagógica como esta – voltada para um viés que preconiza a alteridade – pode se transformar no pólo oposto, gerando conflitos.

Após tais considerações, os acadêmicos ilustraram o dilema presente na situação-problema com acontecimentos que envolvem a concepção de alteridade, exprimindo experiências vivenciadas. Um acadêmico relata: *“Eu conheci um colégio em que lá tinha um cadeirante e ele tinha problema visual também, só que a família se sensibilizou com a situação dele e a família pagou uma monitora para ajudar ele lá; acabou que ele é o melhor aluno a turma”*. (H1).

Assim, revela-se a falta de estrutura do Estado, enquanto provedor, ou suporte para a questão da inclusão que caminha em paralelo com o mundo contemporâneo em suas consequentes implicações neoliberais. De acordo com uma participante: *“A inclusão é bonita no papel, na prática não funciona”*. (H2). Por mais que no discurso daquele acadêmico não haja uma crítica político-social, pois só relatou a situação do cadeirante, expressa mais uma fratura no gesso do sistema educacional, ao afirmar que

esse aluno é o “melhor” da escola, rompendo-se ainda, uma série de paradigmas redutores que visualizam na diferença a pressuposição de inferioridade.

Outro participante do grupo relatou sua experiência enquanto professora de um aluno surdo-mudo: *“Eu já tive um aluno surdo-mudo em minha sala de aula, a maioria das vezes ele ficava correndo pela sala, eu dava aula de inglês e como ele ia participar da aula? Não tem como, eu não sabia a linguagem de sinais e ele não entendia nada”*. (H4).

Um depoimento revelador, muitas vezes, incomum. Qual o resultado dessa situação de despreparo? A própria acadêmica responde:

Eu também não entendia as expressões dele, eu também ficava frustrada. Aí, só funcionava quando eu aplicava o jogo da memória, assim ele decorava a imagem e a palavra da outra pecinha, só que isso não quer dizer que ele estava aprendendo, todas aulas dando jogo da memória teve uma hora em que ele ‘chapou’ e eu também já não sabia mais o que fazer e ele largou a escola. Em todas as salas ele fazia uma bagunça que ninguém agüentava. (H4).

Frustração é adjetivo rotineiro, tanto em sala de aula, quanto na estrutura oferecida aos professores. O uso do jogo da memória dá-se pelo desespero dessa acadêmica que não recebe a devida formação para enfrentar a alteridade e suas diversas faces.

Certamente, torna-se mais fácil julgar esse professor, todavia, como se comportar em uma situação assim? O discurso do currículo permanece metafísico ao lidar com a alteridade, pois, a realidade surge de forma distinta, segundo um acadêmico:

Eu acho que, sinceramente, eu não tenho capacidade, eu acho que o Estado devia dar condições para encarar essa realidade. A gente não pode dar aula e ficar fazendo a linguagem de sinais ao mesmo tempo, porque a gente não tem dois cérebros para dividir ao meio, você não consegue pensar em várias coisas ao mesmo tempo, então, é a questão de profissionais nessa área auxiliando. (H1).

A síntese dessa realidade pode ser evidenciada em um comentário curto, porém, objetivo de uma acadêmica: *“Eles literalmente te jogam lá”*. (H2).

Por esse prisma, ou seja, de frustração pela falta de preparo com tais questões é que se evidencia a situação C. As faces da alteridade, muitas vezes, de forma implícita pôde ser averiguada, discutindo-se a interculturalidade entre indivíduo e o coletivo e a da prática pedagógica atrelada à sociedade.

Currículo de História e Alteridade: segundo momento do Grupo Focal

As Diretrizes Curriculares de História iniciam seu discurso realizando uma contextualização entre pesquisa e ensino na referida área. Expõe-se que os antigos Currículos Mínimos, da década de 60, apresentavam para a graduação em História baixo grau de profissionalização e limitada atividade de pesquisa – para docentes e discentes.

Desse modo, as Diretrizes trariam maiores possibilidades para o profissional lidar com a pesquisa, além do estreitamento da relação entre Bacharelado e Licenciatura, pois, a atuação dos historiadores dá-se em: escolas, universidades, museus, arquivos, meios de comunicação, etc.

O PPC do curso de História também elabora um discurso que apesar das distinções entre as formações, deve haver uma complementaridade, segundo o documento:

Embora a licenciatura e o bacharelado formem para habilitações distintas, a formação em cada uma dessas opções será a mais assemelhada possível, dentro do argumento da não-dicotomização das formações, respeitadas, valorizadas, enfatizadas e priorizadas plenamente todas as especificidades da formação do professor e na perspectiva de sua valorização, de acordo com as diretrizes curriculares para o ensino de História (UEPG, 2005, p. 10)

De fato, até pouco tempo atrás, prevaleciam os cursos de Licenciatura em História, embora seus currículos tivessem característica de Bacharelado, tanto que, a implementação do Bacharelado, em algumas universidades, torna-se fato recente e incipiente; diga-se de passagem, implementação essa institucional, afinal, já havia a estrutura curricular atuando na Licenciatura.

A separação entre bacharelado/licenciatura advém das próprias imposições do neoliberalismo (CHOMSKY, 2002), inverte-se a ordem e dá-se maior destaque ao Bacharelado, devido a sua proximidade com a pesquisa e abrangência de áreas de inserção.

Dessa forma, essa colocação da Diretriz (pesquisa/ensino) e do PPC não está equivocada, todavia, indaga-se de que maneira se pretende conectá-las? Concentrando essas duas atividades em um profissional engajado e crítico ou àquele polivalente e amplo? De certo, o seguinte trecho das DCN fornece alguns indícios:

[...] Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles – em número muito minoritário ainda – que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2001, b, p. 7).

Essa segmentação entre Bacharelado e Licenciatura é necessária a formação do profissional “adaptado ao mercado de trabalho”, em outros termos, é mais uma distinção obscura da mentalidade das universidades brasileiras, recebida pelos acadêmicos de forma negativa: “*Um lixo!*” (H3) diz uma acadêmica: “*Uma porcaria!*”. (H4).

Na percepção dos acadêmicos, de maneira geral, assim como na Licenciatura em Pedagogia, não se forma um pedagogo e nem um professor, na Licenciatura em História ocorre algo bem próximo, pois conforme a acadêmica: “*Nenhum dos dois profissionais sai preparado*”. (H3). Desse modo, não há uma ampla formação de pesquisadores e de professores. Além do mais, torna-se uma carência na formação desse profissional a desvinculação dessas esferas, gerando um professor que não pesquisa e/ou um pesquisador que não leciona. Pesquisa e docência caminham juntas, essa dicotomia institucional proposta pelas DCN’s e pelo PPC do curso implodem a noção da História enquanto área do conhecimento crítica e integrada, voltada à alteridade.

A distinção bacharel/licenciado, segundo a reflexão de um participante, gera que:

A licenciatura não tem a bagagem da pesquisa e o bacharelado apesar de ter duas Oficinas (agora não tem mais) e mesmo que tivesse uma maior abrangência na questão da educação, mesmo assim, na prática nunca vai conseguir fazer nada com a educação; a licenciatura na pesquisa muito menos, a não ser que vá direto para um mestrado, doutorado. (H3).

Há, assim, uma rivalidade entre os acadêmicos, que de acordo com um deles:

O pessoal do bacharelado tem aquela idéia que eles adoram História, então se eles chegarem a uma sala de aula acham que vão passar o conteúdo bem certinho, eles não entendem que a História é uma ponte para atingir outros objetivos, não interessa se ele vai decorar dados ou o que aconteceu naquele momento histórico. Tem muito aluno do bacharelado que não entende isso, para que estudar como ensinar História, é tão obvio, tão estúpido e eles saem com essa visão de quem faz licenciatura. Acaba com os dois cursos se odiando, em uma viagem o pessoal do bacharelado chamava a gente de pedagogo. (H1).

Percebe-se que a formação do professor pelo viés de uma tradição acadêmica foi considerada de menor valor, assim, os acadêmicos das Licenciaturas rejeitam a formação pedagógica.

Ocorre, com isso, o isolamento entre os cursos, pautado por um viés diminuído e pejorativo, turvando o interesse dos acadêmicos pelas duas formações que, aliás, deveriam estar contempladas em um só currículo, a partir de uma outra estruturação e organização. Na fala dos acadêmicos percebe-se, também, a naturalização de um discurso presente entre os professores do curso (o departamento apresenta docentes licenciados e bacharéis) e que repercute estruturalmente nos demais níveis, ressoando a “rivalidade” entre Licenciatura e Bacharelado.

Assim, atenta-se à continuidade da dicotomização Bacharelado/Licenciatura. Por mais que a DCN específica e o PPC do curso preconizem o oposto, não há a implementação concreta. No plano discursivo encontra-se essa assertiva elaborada pelo PPC:

Considera-se que a dicotomização entre a formação do professor e a formação do pesquisador seria um erro básico, pois ignoraria que para ensinar é necessário o domínio das competências básicas da área de conhecimento, não apenas em termos de conteúdo, mas também de sua produção (DCN de História), bem como ignoraria que para o exercício da atividade de bacharel é imprescindível comunicar, e o diálogo com os beneficiários do conhecimento produzido começa desde o momento de sua produção. Dessa forma, o conceito de professor-pesquisador ou professor como um intelectual é embasador desta proposta. Por outro lado é necessário levar em consideração que a formação do professor tem especificidades que não podem ser elididas pela imperatividade de sua formação concomitante como pesquisador: trata-se principalmente das competências de domínio técnico-pedagógico, de legislação, de diagnósticos no campo escolar, e de pesquisa e produção de conhecimento no campo educacional, e mais especificamente sobre a sua própria prática (DCN Formação Professores), bem como da habilidade de conhecer a clientela que atenderá, nos seus componentes sócio-econômicos, psicológicos e cognitivos. (UEPG, 2005, p. 12).

Esse professor intelectual/crítico e com uma formação que contemple as duas formações apresenta-se em uma visagem distante dos acadêmicos. Os primeiros esforços vêm sendo realizados, mas, de modo incipiente, abarcando apenas o pólo institucional e teórico. Aqueles que pretendem alcançar tanto a formação do bacharelado quanto da licenciatura o caminho é longo, segundo um participante: “O

acadêmico conhece História, gosta de História e nem sabe o porquê. Cabe ao acadêmico por conta própria complementar sua formação”. (H1).

As competências necessárias aos formandos da área são divididas nas DCN's em: geral para o Bacharelado e, para a licenciatura - em geral e específicos. Nos gerais preconiza-se: dominar diferentes concepções metodológicas para a investigação das relações sócio-históricas, problematizar as múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, interdisciplinaridade, desenvolver pesquisa e conhecer as diferentes épocas históricas.

Para a licenciatura: dominar os conteúdos básicos do ensino-aprendizagem no fundamental e médio e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas para a transmissão do conhecimento.

Nas competências gerais, subentende-se que seja o ofício por essência do bacharel, pois, utiliza-se referenciais técnicos que envolvem habilidades para a pesquisa, clareza metodológica, etc.; nitidamente, reserva-se a licenciatura a prática pedagógica. Desse modo, somente a nomenclatura “geral” une bacharelado à licenciatura. Ao se detalhar a análise revelam-se ainda diferenciações entre ensino-pesquisa.

Referencia-se problematizar as experiências dos sujeitos históricos, porém, que os são? A noção de sujeitos históricos alarga-se, expanda-se da esfera dos “grandes homens” (reis, papas, generais, etc.) para adentrar no mundo cotidiano, em análises plurais e diversificadas. (BURK, 2006) Assim, merece-se maiores esclarecimentos para que não ocorra restrições ou interpretações acanhadas do termo “sujeitos históricos”.

Assim como uma noção reduzida de sujeitos históricos não favorece um viés amplo e voltado à alteridade outros pontos do currículo também receberam críticas. Conforme Candau e Koff:

O multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de etnia, gênero e classe como produto de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva, argumenta que a diversidade deve ser afirmada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social (CANDAU; KOFF, 2006, p. 476).

Surgiram apontamentos interessantes sobre qual formação os acadêmicos vêm recebendo, uma vez que suas declarações fornecem indícios dos posicionamentos do grupo diante das situações-problema. Nesse sentido, segundo dois acadêmicos: “*Só tivemos a alteridade na disciplina de Estrutura e Funcionamento*” (H1) e “*Se a gente for pensar bem, acho que todas as matérias não te dão um embasamento suficiente, a gente vai ter que procurar por fora*” (H4). Começam a se caracterizar as experiências particulares e a prática de estágio enquanto *lócus*, o laboratório desses estudantes; atestando essa hipótese tem-se: “*A gente aprende na prática mesmo*” (H2).

O currículo da forma com que vem sendo colocado recebeu uma série de críticas: “*O currículo como está todo mundo reclama, uma realidade muito difícil*” (H3), indagou-se: “o novo PPC do curso (que está para ser implementado) irá inserir uma disciplina de LIBRAS no currículo, de que forma vocês se posicionam?”, as respostas foram de aceitação, pois: “*Fica pesado em umas coisas que não precisavam e fica leve no que podia bater em cima*” (H3) e “*Falta explicitar como é importante a inclusão e temas afins*”. (H4).

Quanto ao inchaço que uma disciplina a mais poderia causar, ou a retirada de uma outra para a inserção da LIBRAS, revelou-se mais uma deficiência do currículo, conforme os acadêmicos:

- *Tira didática (risos)* (H1)
- *Olha sinceramente, tem disciplinas que não tem nada a ver* (H2)
- *Tem disciplinas que podem ser colocadas dentro de outras, mais condensadas* (H1)
- *Quatro anos tendo a disciplina de Oficinas que pode ser reduzida* (H4).

Desse modo, percebe-se a insatisfação dos participantes com as disciplinas de Oficina de Ensino (devido a sua longa duração – Oficina I, II, III, IV e V)¹⁶ e a da Didática. Aliás, foi a Didática que recebeu críticas com maior intensidade: “*Didática em um ano virou uma coisa inútil, que não me acrescentou nada, ela ensinou a fazer um plano de aula, ficou um ano inteiro no quadro, e na disciplina de estágio a gente aprende de novo porque é necessário*”. (H2)

¹⁶ Configura-se como uma disciplina que perpassa os quatro anos de formação do licenciado, abordando questões que vão desde discussões teóricas sobre: identidade, memória, consciência história até a elaboração de materiais didáticos.

Caracteriza-se, assim, uma realidade comum não só para o curso de História, pois, os professores de Didática pertencem ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e ministram aulas para diversos cursos. Ao atuarem nesses cursos, acabam por se preocupar mais com a parte instrumental e uniformizam os conteúdos, todavia, cada área do conhecimento possui especificidades. Dessa forma, quando não se reconhece as peculiaridades, a matéria torna-se distante e massiva.¹⁷

Os acadêmicos reconhecem a importância da didática, destarte, sinalizam o centro do problema: *“Poderia trocar didática, da maneira como ela vem sendo passada.”* (H1), ou seja, como está sendo posto, alienando conceitos e conteúdos necessários ao ensino de História, completando o raciocínio: *“Passou uma matéria que para gente não havia envolvimento, é um tipo de matéria que é desnecessária e se for colocado LIBRAS é melhor”.* (H3).

De modo geral, o grupo explicitou o cerne da concepção de alteridade, de compreender o outro, conforme os acadêmicos: *“Alteridade é entender que o outro é diferente”* (H1) e *“Se pôr no lugar do outro em determinadas situações”* (H2), assim, tem-se a centralidade do conceito, porém, não se realiza um elo com noções subsidiárias: cidadania, ética, além da correlação com os demais campos da sociedade.

Um dos acadêmicos associou a alteridade à igualdade, afirmando: *“Tentar agir de forma igual. Ao lidar com coisas diferentes a gente tem que saber de que forma se comportar em sala de aula para tratar todo mundo de forma igualitária”* (H1). Esse viés reducionista retrata uma concepção distante de amparar a alteridade, pois, uma igualdade que homogeneíza, não abarca as peculiaridades dos indivíduos que se relacionam com o todo.

Ressurgiu, posteriormente, ao centro das discussões a relação universidade/colégio e, conseqüentemente, seus pontos de atrito. Segundo duas acadêmicas: *“A gente chega na escola e tem que reaprender de volta ”* (H4) e *“Mesmo a escola não tem estrutura para isso, nem as escolas nem os professores que já estão há tempo formado, todo mundo, sofre um dilema”* (H3), isto é, o reaprender em meio a desafios e circundado pela frágil estrutura das escolas do país, local este, cuja defasagem de professores e alunos, em alguns momentos, são visíveis:

¹⁷ Certamente que a rejeição a Didática não se configura em ônus total aos docentes que ministram tal disciplina, perpassa por questões internas ao próprio curso, aos seus acadêmicos, a grade curricular.

- *É pior ainda os que já estão formados há mais tempo porque aí nem pensar em universidade eles pensam* (H3)

- *Na escola em que trabalho eu ajudo os alunos a fazer tarefas e trabalhos de História, assim aqui eles trabalham com aluno modelo, ele vai aprender tal coisa e depois tal coisa, você chega, hoje, por exemplo, ajudando um aluno a estudar para uma prova sobre Brasil Império e escrevia muito mal, muito mal. Levei mapa para a sala esses tempos e eles achavam que a Europa era um país.* (H4).

As falas retratam que o professor não aborda o conteúdo apenas em sala de aula, mas também, acumula uma série de outras funções devido as necessidades dos alunos, literalmente, fragmenta-se o docente em pedaços para tentar amenizar as deficiências em sala de aula. A noção de aluno “modelo” aliena e encobre ainda mais essa realidade, são poucos os professores na universidade que abordam a situação com criticidade.

Uma acadêmica comentou: *“A escola tentou fazer um currículo diferente, a cada me a escola tinha que usar um dia, por exemplo: dia do Tiradentes, dia da merendeira, dia da faxineira, cada um fazia um desenho e tinha que entregar para elas. É algo pontuado demais”* (H4), a tentativa de implementar novas propostas para o ensino de História é um fator positivo, contudo, não de forma fragmentária e descolada do contexto histórico, como neste caso. A própria acadêmica esclarece quando afirma: *“que é algo pontuado demais”*, pois, utiliza-se termos e personagens históricos isolados, sem a correlação com temáticas e contextos mais amplos.

Um dos acadêmicos relatou que: *“Os trabalhos são cópia da Wikipedia, não tem nem atenção e copiar uma frase e depois copiar a mesma frase”* (H1). Fatores como esses já se apresentam de modo rotineiro, o que antes assustava agora causa leve frustração; esse *déjà vue* carrega consigo a acomodação e a falta de esperanças, sem dúvida, perpetua-se como um dos grandes dilemas de uma sociedade atomizada e fragmentada.

As DCN's, ao se propor conteúdos complementares que em tese ajudariam na formação do graduando para enfrentar os dilemas educacionais, explicita:

[...] forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico [...] No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001 b, p. 9).

Amplia-se, assim, ainda mais o hiato entre pesquisa e ensino, obviamente, estas diferenciações favorecem ao profissional neoliberal, segmentado e especialistas em algumas dessas sub-áreas da História, porém, separando o licenciado do bacharel.

De modo geral, visualizam-se algumas incongruências entre o cerne do pensamento que se objetiva alcançar (discurso enquanto teoria) e o que de fato está colado ao discurso. Intensificam-se os esforços para distanciar o bacharel do licenciado, mesmo nas universidades que os contêm sob o mesmo currículo. Será que não há possibilidade de um pesquisador que leciona ou de um professor que pesquisa?. A resposta parece clara, sim!, contudo, inviável para o atual modo de gerenciamento da educação.

Infere-se um currículo distante dos anseios de acadêmicos e dos demais níveis de ensino; a timidez e a insegurança dos participantes na etapa das situações-problema revelam uma formação defasada, que resiste e avança em alguns momentos pela iniciativa de um grupo de professores e alunos. De acordo Com Luís F. Cerri, sobre o currículo de História:

[...] As disciplinas de conteúdo obrigatório devem assumir uma linha necessariamente historiográfica, sendo entendido que o conhecimento factual, quando não garantido pelos estudos de nível médio, é responsabilidade extra-classe do acadêmico, com bibliografia sugerida e orientação geral fornecidas pelo professor; um princípio geral que decorre desta postura é que um currículo que se pretende formador de profissionais autônomos, críticos e criativo, não pode ser paternalista a ponto de resolver deficiências em saberes que deveriam ser requisitos prévios para ingresso no ensino superior [...] mas sim pela orientação e por condições para que o aluno possa agir no sentido da superação de suas limitações. (CERRI, 2004, p. 38).

A prática decorrente do estágio e as experiências vividas registram as dificuldades e o local de crescimento desses futuros docentes, os quais avaliam com clareza os nós do currículo e as frustrações advindas deste; citar termos da “alta moda” nos currículos é uma questão lingüística, transformar a realidade com tais termos demanda criticidade e autonomia.

3.4.3 Análise de dados em relação à Licenciatura em Biologia

Situação A.

No grupo de Biologia trabalhou-se com 5 acadêmicos e visualizou-se o interesse dos mesmos pelas situações A e C, sendo o problema B pouco debatido. Quanto aos integrantes do grupo, em determinadas situações, aparecia a noção de alteridade com maior intensidade, em outros, de forma bastante tímida.

Na situação A, a qual envolve não só a ausência do aluno em sala de aula, como também, questões sociais que o levariam a evasão, as considerações dos acadêmicos da Licenciatura em Biologia pautaram-se em soluções mais objetivas; a velha e conhecida: *“eu compraria um despertador para ele” (B1)*, esteve presente. Seu colega de grupo complementou: *“muito mais fácil você trabalhar na raiz do problema que arrumar conflito com os outros alunos que vão querer chegar atrasados” (B2)*

Indaga-se, será mesmo essa a raiz do problema? Não há apenas um aluno em tais condições nas escolas brasileiras e mesmo que fornecessem despertadores para todos que assim se encontrassem, com a questão social deixada em segundo plano, outros problemas e, até mais graves, surgiriam nas vidas de alunos e dos próprios colégios.

O temor de ser professor também é identificado nas considerações dos acadêmicos da Licenciatura em Biologia, como na seguinte fala: *“eu penso que primeiro eu não agiria, não iria expor a situação para a classe como um todo, de falar: ‘ah eu vou aceitar porque o garoto tem esse problema’” (B3)*; quando perguntada: *“então de que modo agiria?”*, ou seja, a partir do momento em que se percebe na condição de ter que se colocar frente a situação de algum modo, surge um princípio de alteridade na resposta: *“a gente tem que ser flexível em algumas questões, o difícil é você saber como argumentar com o restante da turma, mas eu não vejo problema de você abrir essa exceção” (B3)*.

Destarte, atenta-se para o fato de que a acadêmica abriria a exceção, mesmo sem levar em conta a questão social que está envolvida no problema, partiria a favor do aluno mesmo com a insegurança demonstrada ao considerar a situação. Resposta oposta a essa também se pode visualizar, cita uma das acadêmicas: *“eu não abriria, porque assim todo mundo ia querer chegar atrasado” (B4)*, desse modo, analisa-se um futuro professor com dificuldades de se enxergar enquanto um docente que tem sua esfera de poder e campo de manobra para intervir em situações mais amplas que não só o conteúdo e a lousa.

Ao final da discussão da situação A, o mesmo acadêmico que havia alegado que a compra do despertador agiria na raiz do problema, quando confrontado sem a opção

do despertador, fornece uma consideração em que a alteridade está explicitamente presente. Note-se:

Essa situação também, ela é bacana, porque ela traz um momento em que o professor pode utilizar isso para trabalhar em sala de aula como respeito a diferença, tolerância; é mais válido você trabalhar isso com os alunos de maneira aberta que você fechar e taxar uma alternativa ou outra (B2).

Atenta-se, com isso, de que a reflexão do acadêmico sobre/para a alteridade foi elaborada por um viés bem interessante, sua objetividade inicial com a proposição de compra do despertador foi substituída pela subjetividade intercultural; o fato a se preocupar é até que ponto a objetividade de vários docentes e futuros docentes não impedem que atitudes pró diversidade fiquem escondidas atrás desse véu?

Em suma, na situação A, a questão social não foi apreciada e colocada em debate. Entre a timidez do atuar e a objetividade/subjetividade em permanente estado de tensão, a alteridade caminhou timidamente pelas considerações dos acadêmicos.

Situação B.

Conforme se pode averiguar nos grupos focais aqui explicitados, a situação B, de maneira geral, é a que menos provocou considerações dos acadêmicos. Quando o futuro professor se depara com questões mais amplas, sua insegurança parece aumentar e as respostas não saem do plano objetivo. No grupo da Licenciatura em Biologia não foi diferente.

As considerações permaneceram restritas as opções do problema, as quais, como já citado, são apenas as pontas do iceberg; as opções de transferência dos alunos que moram mais distantes do colégio ou aqueles mais recentes pelo número de matrícula, constituíram-se o cerne das respostas. Segundo duas acadêmicas: “*eu mandaria para outro colégio os mais recentes*” (B4), e, “*eu optaria pela situação daqueles que moram mais distantes, para não fazer aquele aluno que está nas imediações ter que se deslocar*” (B5).

O máximo a que se chegou foi a discussão entre centro e bairros, isto é, da localização das escolas. Contudo, nessa questão, poderia ser explicitada a questão identitária, cujo valor modifica a percepção de pais e de alunos. Uma das acadêmicas da Licenciatura em Biologia afirmou: “*a gente nota que os alunos nem sempre moram*

perto, às vezes, a mãe prefere: *‘ah não, vou colocar meu filho lá na escola do centro porque a qualidade de ensino é melhor’*” (B1). Pelo contrário, nessa consideração ausentou-se o fator identitário pelo pragmatismo da suposta melhor qualidade do ensino; quando indagada que em alguns momentos o valor identitário poderia pesar nessa situação, a acadêmica apenas concordou com um *“sim”*.

Assim, na situação B, em que poderiam alçar vôos mais amplos de análise e de conjunto entre escola e comunidade ou professor e questões estruturais do colégio, os acadêmicos da Licenciatura em Biologia centraram o viés apenas nas alternativas elencadas no enunciado do problema.

Situação C.

Na situação C, a participação dos acadêmicos já foi bem mais atuante e com estratégias interessantes para a “solução” do problema; novamente, deve-se enfatizar, que tal problema por estar sendo explicitado pela mídia e por situações semelhantes que os acadêmicos já presenciaram em sala de aula na disciplina de estágio, acabam por colaborar com maior familiaridade com essa temática.

Segundo uma acadêmica da Licenciatura em Biologia: *“a gente acha que a questão chave para esse tipo de situação é o professor ser sensível e conhecer a turma que ele dá aula, eu creio que isso é muito importante, porque às vezes vai deixando, vai deixando e os atrasados que corram atrás e tem turmas que aceitam”* (B1). Nessa resposta configura-se para um olhar mais abrangente da acadêmica e da importância do papel do professor em chamar a questão para si na condução do problema.

De modo mais tímido outra acadêmica explicitou: *“eu montaria uma estratégia com os alunos que estejam mais adiantados, ajudar os que estão mais atrasados”* (B4). Contudo, não demonstrou de que forma faria a interação entre os alunos e a partir de qual viés isto seria facilitador para os educandos que apresentavam dificuldades no aprendizado.

Os acadêmicos da Biologia explicitaram que a situação-problema não é hipotética. Pelo contrário, é realidade latente nas escolas do país, segundo um deles: *“eu acho que essa heterogeneidade que é colocada aqui, ela existe em todas as classes, não é uma situação especial, a gente tem que conviver com isso, todos os colégios teriam*

que fazer isso” (B2). Ao serem perguntados se estavam preparados para lidar com essa heterogeneidade, a resposta veio rápida e clara: “*não*”.

E, nesse momento, remete à disciplina de estágio, a partir de um acontecimento vivenciado por uma das acadêmicas, relatando que:

Eu tive uma turma de estágio em que havia dois meninos que apresentavam hiperatividade. Nossa, bem complicado, porque a professora tinha um preconceito, olhava para a cara deles e perguntava: ‘você tomou remédio hoje?’ e no meio da turma inteira (B5).

Um depoimento esclarecedor e até certo ponto frustrante, quando se reflete sobre a educação em termos gerais e a discrepância entre os documentos oficiais da área e a realidade em sala de aula. Analisar essa professora como única culpada de seu despreparo? Certamente, não seria a opção mais palpável, pois, sua falta de sensibilidade pode ter origem no trabalho desgastante em uma jornada de trabalho “flexível” ou na falta de contato com temáticas da/sobre alteridade durante sua graduação, entre outros fatores, que também devem ser levados em consideração.

Na situação C, o que se evidenciou foi uma maior preocupação dos acadêmicos da Licenciatura em Biologia com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, além de um olhar mais abrangente que alcança o papel do professor em sala de aula. Ainda assim, o fator dos pais pressionarem (explicitados no enunciado do problema) não foi questionado pelos acadêmicos.

Currículo de Biologia e Alteridade: segundo momento do Grupo Focal

Nesse segundo momento de análise, averigua-se que a Diretriz Curricular da Biologia não realiza distinções quanto ao perfil de bacharéis e licenciados, pois, de modo uniforme designa aptidões que devem ser aprimoradas por ambas as carreiras.

Noções como – uma formação crítica, ética e solidária – apresentam-se enquanto paradigmas para o profissional da área biológica, além disso, enfoca, sobremaneira, a questão da alteridade (BRASIL, 2001, p. 3). Esboçando uma análise da quantidade de vezes em que se utiliza da palavra: diversidade e sinônimos, certamente, configura-se como a Diretriz Curricular que mais se vale no corpo de texto desses aspectos.

A consciência de se atuar com responsabilidade em prol da biodiversidade e com base em princípios democráticos, também se faz presente no citado documento. Segundo a Diretriz da Biologia o profissional dessa área deve:

Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (Id., Ibidem, p. 3).

Desse modo, destaca-se no corpo da Diretriz a importância de se conhecer a alteridade racial, social, entre outras, evitando assim, possíveis discriminações, destarte, faz-se menção também, aos determinismos de teorias biológicas que desenvolveram uma série de distinções entre grupos sociais, como, por exemplo, a tese do branqueamento populacional nas primeiras décadas de vigência do sistema republicano no Brasil.¹⁸

O “apelo” da Diretriz de Biologia direcionada aos Projetos Pedagógicos das universidades em prol da alteridade, muitas vezes, não chega a se concretizar ou encontra-se engatinhando em um processo lento e gradual. Conforme relata uma das participantes do grupo focal de Licenciatura em Biologia: *“nosso currículo é o antigo, a turma do primeiro ano tem um currículo novo que parece ser ótimo” (B1)*. Desse modo, o currículo que iniciou esse ano na Biologia e que não atingiu a turma de formandos do quarto ano, começa a implantar algumas noções relativas à alteridade.

Não se conseguiu acessar o PPC antigo, ou seja, que regeu a formação desses acadêmicos concluintes, entretanto, ao ler o novo PPC, pode-se realizar uma série de assertivas sobre o antigo. Para que fosse elaborado um novo Projeto Pedagógico realizou-se uma série de entrevistas e questionários com discentes e docentes da Biologia na UEPG.

Dentre as considerações dos discentes, explicita-se que: “o currículo em vigência necessita de reformulação” (UEPG, 2008, p. 6), dessa forma, avalia-se as carências que o currículo antigo possuía na formação desses acadêmicos, em contraponto, os docentes apontaram nas entrevistas que:

¹⁸ Tese essa que alegava que os genes da etnia branca se sobreporiam ao dos grupos mestiços do país, somente a partir dessa preponderância é que o Brasil alcançaria a trilha do progresso e do desenvolvimento; teoria de cunho positivista e darwinista. Ver mais em: SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da Miscigenação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 20, abril, 1994.

A maioria dos professores avalia que suas disciplinas, no que diz respeito aos conteúdos da ementa, dos objetivos e do programa, contemplam o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e que vão de encontro ao objetivo do curso e ao perfil do egresso descritos no projeto pedagógico do mesmo [...] (UEPG, 2008, p. 8)

Com isso, nota-se a diferença de pensamento entre alunos e professores do curso, a parcela docente demonstrava satisfação com o currículo posto, surge a indagação: satisfeitos com a insegurança de acadêmicos tanto para lecionar, quanto pesquisar?

Com base nas considerações desse questionário, elaborou-se um novo PPC para o curso, entretanto, o item “competências e habilidades básicas exigidas para o profissional” (Id., Ibidem, p. 12-13) é um recorta e cola das Diretrizes Curriculares. Desse modo, haverá a transposição da teoria para a prática? A reprodução, em grande parte das habilidades requeridas pelas Diretrizes pode ocasionar a perpetuação do currículo antigo, isto é, o hiato entre documentos oficiais e a prática de ensino na formação de professores.

O currículo que acompanhou os participantes do grupo focal recebeu algumas considerações negativas por parte dos acadêmicos, um deles afirma que: *“leva em consideração questões que nós não tivemos, de uma educação mais inclusiva, eles já tem um olhar voltado para essa área, a gente não teve nada disso”* (B2). Assim, apesar da constante referência a termos da Diretriz de Biologia sobre a diversidade, na prática, tem-se a ausência desse conteúdo na licenciatura em Biologia da UEPG.

Retornando a questão Licenciatura/Bacharelado, assim como, na Diretriz não se realiza distinções, a visão dos acadêmicos aponta um parecer favorável à Licenciatura, apesar de compreenderem as diferenças curriculares dessas áreas. Segundo uma acadêmica:

A gente a princípio sentia muita diferença com conteúdo específico da área da Biologia, a gente que faz licenciatura acaba perdendo um pouco, porque temos as questões voltadas para a educação. No primeiro ano a gente fica nervoso, etc., mas é porque a gente não distinguiu o que é licenciatura e o que é bacharelado (B1)

Atenta-se que a acadêmica visualiza as disciplinas de conteúdos específicos do curso que não possui na grade curricular de Licenciatura, contudo, ao mesmo tempo, também aborda o que sua formação tem de interessante, ao explicitar que: *“você pode*

trabalhar como professor, mas também, no papel de biólogo” (B1), seu colega, de forma similar, avalia o seguinte:

A licenciatura ainda tem uma vantagem porque ela te dá essa possibilidade de você enxergar o lado da educação e o conteúdo específico você tem a capacidade em um curso de licenciatura de correr atrás dele e chegar ao mesmo nível daquele aluno que está saindo como bacharel; a licenciatura te dá uma visão mais abrangente (B2).

O acadêmico parte do pressuposto de um esforço pessoal para se equiparar ao Bacharelado, nas disciplinas específicas de pesquisa, por outro lado, considera positivo o caráter educacional, voltado a pedagógico de sua formação. Contudo, a Licenciatura em Biologia da UEPG encontra-se distante dessa prerrogativa expressa na Diretriz da Biologia: “garantir um ensino problematizado e contextualizado, assegurando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2001, p. 5). Tanto que, o novo PPC do curso cita que: “sentem necessidade em realizar curso de pós-graduação” e “existe grande interesse dos alunos em participar de grupos de pesquisa [...] no entanto, as vagas são escassas” (UEPG, 2008, p. 5-6)

Inserida na grade curricular das Licenciaturas e que, constantemente, vem recebendo críticas dos acadêmicos que participam do grupo focal, a disciplina de Didática recebeu um enfoque diferenciado com o grupo da Biologia. De acordo com uma acadêmica: “*eu considero que foi muito válida a disciplina*” (B3), já para sua colega, apesar de válida e útil para seu trabalho de conclusão de curso, enfrentaram-se alguns obstáculos no transcorrer da disciplina, explicitando que:

A gente pode contar que teve um semestre de didática, porque nossa professora acabou ficando grávida e para repor veio outra professora que acabou ficando um mês só. Estávamos comentando que nesse semestre foi válido, posso falar pela minha pesquisa, eu usei os textos que a professora passou (B5).

Dessa forma, a falta de continuidade de professores a frente da disciplina, certamente prejudicou o andamento da mesma, ainda assim, foi analisada enquanto válida e que auxiliou nos trabalhos dos acadêmicos da Licenciatura em Biologia. Destoando um pouco de seus colegas de grupo focal, uma acadêmica expressou: “*foi válido, mas eu acho que disciplina nenhuma te mostra realmente a realidade*” (B4),

adentra-se, novamente na realidade que é encontrada nos estágios e no próprio dia-a-dia, o qual também esboça um processo de ensino-aprendizagem tão valioso quanto a teoria.

Quando indagados sobre o que concebiam por alteridade, não chegaram a nenhuma consideração, nem mesmo aquele acadêmico que discorreu na situação-problema A sobre a diversidade e inclusão em sala de aula. Os acadêmicos estão distantes da compreensão da alteridade e de sua intervenção no plano social, conforme explicita Fleuri:

Mesmo sem desconsiderar a existência, também no Brasil, de graves fenômenos de racismos, de discriminação étnica e social, de fechamento ao diferente, coloca-se em primeiro plano a importância de conhecer – com a finalidade de orientar a prática pedagógica – os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem contextos já fortemente miscigenados, de modo particular os que se caracterizam por graves problemas sociais. Trata-se de problematizar a imagem de *democracia racial* no Brasil ou de *melting pot* (caldeirão étnico), que acoberta grande parte da conflitividade das relações interculturais em nosso contexto, assim como enfraquece o enorme potencial que pode advir do confronto e da interação crítica entre diferentes grupos culturais. (FLEURI, 2003 b, p. 125).

Verifica-se, assim, o quanto ainda é frágil e temerosa a concepção de alteridade e de sala de aula para esses acadêmicos e demonstra uma questão que não foi abarcada pelo PPC do curso, pois, este relata que: “os alunos demonstraram segurança em assumir futuramente um papel de professor” (UEPG, 2008, p. 7).

Nesse sentido, evidencia-se, segundo a fala dos acadêmicos, um currículo predominantemente pedagógico, porém, que fornece poucos instrumentos para se trabalhar o conteúdo da Biologia em sala de aula, além disso, minimamente voltado a pesquisa. Um processo dialógico e contínuo não pode ser evidenciado entre Diretriz, Projeto Pedagógico do curso e acadêmicos da Licenciatura em Biologia, aspecto esse, que não se distingue das outras licenciaturas que vem sendo analisadas até o momento.

3.4.4 Análise de dados em relação à Licenciatura em Matemática

Situação A.

O grupo focal da Licenciatura em Matemática foi realizado com 3 acadêmicos, pois o total de alunos concluintes perfaz o número de 8; dentre os 3 que participaram,

pode-se visualizar considerações curtas e objetivas nas situações-problema. Logo na apresentação das situações, uma das acadêmicas, em tom irônico exclamou: *“ah não, elas são muito extensas”*.

Na situação A o que se evidenciou foram considerações em contraponto a alteridade, pois, os acadêmicos da Licenciatura em Matemática não argumentaram com base no contexto social do aluno e, além disso, generalizaram sua situação como a de outros educandos que não entram em sala de aula porque, teoricamente, “não querem”. Conforme, uma das acadêmicas: *“O professor não pode ficar a caça dos alunos. Tem alguns que não querem entrar na sala mesmo ou eles ficam para fora da sala, você entra na sala, eles vão ao banheiro, a biblioteca...na escola deve ter um boletim de ocorrência” (M1)*.

Desse modo, inverte-se o pólo, perante a passividade do docente, agrega-se ao aluno o adjetivo do insucesso na escola e do sistema de ensino; não que os professores não enfrentem situações extremadas em sala de aula, contudo, um caminho para superá-las concentra-se na concepção do professor enquanto intelectual crítico e gerador de mudanças.

Novamente surge a pragmática resposta: *“compraria um despertador para o aluno” (M2)* ou na insegurança de se atuar na posição de docente, permite-se que a questão fique por inteira responsabilidade da pedagoga, segundo uma das acadêmicas da Licenciatura em Matemática: *“Enquanto a pedagoga não tomasse uma decisão eu não deixaria entrar em sala de aula” (M1)*, sendo complementada por sua colega: *“Porque isso faz com que os outros também não queiram” (M3)*.

Em um ultimo momento e como frase sintetizadora desse grupo focal, uma acadêmica da Licenciatura em Matemática afirma: *“Se só ele é o problema e os outros fazem direito” (M2)*, ou seja, a alteridade esteve distante dessa consideração – a social, cultural e econômica – afinal, se os alunos entendidos como um todo homogêneo chegam no horário estabelecido, por que estabelecer possibilidades para este que se atrasa?

Durante a realização do grupo focal, a passividade dos acadêmicos da Matemática, em um primeiro momento, chegou a assustar, além disso, a visão que agrega os alunos enquanto um todo homogêneo, retira qualquer possibilidade de inserção da alteridade. A já desgastada justificativa: “a culpa é do aluno”, em nada colabora para a transformação da realidade educacional.

Situação B.

Na situação B e, de forma similar a situação A, não se averiguou uma reflexão aprofundada sobre a situação-problema, permanecendo os acadêmicos da Matemática restritos as opções do enunciado.

Dentre as alternativas já expressas, os três integrantes do grupo optaram, enquanto saída para o problema a transferência de alunos segundo o critério da distância. De acordo com duas participantes: *“Se tem que pegar um ônibus para ir a escola, e tem que pegar para ir a outra eu acho que tem que ser na escola mais próxima”* (M1) e *“sim, na escola perto da casa dele”* (M2).

Houve um princípio de discussão para além das alternativas, em dois momentos do grupo focal, de fato, tímidos momentos, mas que refletem o temor e a percepção que os acadêmicos gestaram desde o primeiro ano da graduação. O primeiro momento, se baseia nessa fala de uma das acadêmicas da Matemática: *“o problema é quando surgem os pais e querem que todos fiquem lá né?”* (M1), assim, a participante elaborou um afirmativa que acaba se tornando uma indagação e quando perguntada: “por que o surgimento dos pais seria problemático?” Ela não respondeu a pergunta.

Dessa forma, o valor dos laços identitários em uma escolha como a esboçada no problema, não alcança uma apreensão aprofundada pelos acadêmicos. Em um segundo momento, uma das acadêmicas quando questionada sobre a posição que tomaria enquanto professora daquela escola, explicitou: *“eu lutaria pela minha posição, mas...”* (M2) e o silêncio fez-se presente.

Vê-se, com isso, um futuro docente temeroso entre suas concepções de mundo e as esferas de poder em que estará integrado, nem sempre de forma harmônica; a caminhada que perpassa os valores pessoais e os valores sociais expressos na direção do colégio, na comunidade, etc. tornam-se uma imensa barreira. O temor de transpô-la faz com que se chegue a seguinte afirmação: *“cada aluno tem que acatar algo que vise melhorar a educação”* (M3).

Situação C.

Na situação C, de forma geral, o grupo da Licenciatura em Matemática sugeriu algumas estratégias para superar o problema apresentado. Trabalhando com maior

proximidade da alteridade, a relação entre alunos com dificuldades e facilidades de aprendizagem foi visualizada por um prisma de conexão entre ambos.

Segundo uma das acadêmicas: *“Tem que fazer mais atividades para os mais velozes, elaborar um programa que tenha várias alternativas, atividades diferenciadas de acordo com o aluno” (M3)*. A participante centra então seu foco de análise naqueles alunos que apresentou mais velocidade no aprendizado, ou seja, que também devem ser estimulados e incentivados, assim, aproximando-se da noção de alteridade, cuja valorização se dá nos dois pólos.

Nesse sentido, outra acadêmica da Matemática relata uma experiência vivenciada no estágio e diz: *“A gente viu no estágio, é uma ideia, uma das opções é que os alunos que terminavam os problemas ganhavam novos problemas e você ia estimulando” (M2)*. Dessa forma, a realidade cotidiana do estágio possibilitou em alguns momentos, uma reflexão por parte dos acadêmicos com os problemas encontrados em sala de aula e, assim, a construção de estratégias que se aproximam da alteridade.

Todavia, uma das acadêmicas afirma:

Além disso, ter um atendimento extra-sala, ter um contra-turno para que eles pudessem ter maior apoio. Mas, esses alunos que tem maior dificuldade eles não procuram o professor também, eu tenho assim, as vezes eles tem dificuldade e não procuram e o aluno mais inteligente ele já faz e refaz, enquanto o outro nem buscou ajuda, nem olhou no caderno do aluno ao lado e nada (M1).

Este excerto pode se encaixar em uma exclusão de alteridade, pois, ao mesmo tempo, em que clama por contra-turnos, também alega a falta de interesse dos alunos com dificuldades, sem levar em consideração, quais os possíveis fatores para esse “desinteresse”, tais como: a forma com que a matéria é passada, o modo com que os colegas de sala lidam com tais alunos, entre outros.

Certamente, uma possível consideração para esse ir e vir contraditório esteja nas falas das acadêmicas da Licenciatura em Matemática: *“O currículo não prepara para lidar com a inclusão” (M2)* e: *“é complicado lidar com a diferença, para um professor em sala de aula é complicado” (M1)*. Torna-se um processo mais amplo e mais extenso que analisar a noção de alteridade no discurso das acadêmicas, outrossim, currículo, sala de aula e realidade cotidiana na escola formam aspectos intrínsecos a essa noção de alteridade, seja ela apresentada enquanto exclusão ou não.

Currículo de Matemática e Alteridade: segundo momento do Grupo Focal

A Diretriz Curricular da Matemática, logo em suas primeiras linhas, elabora uma distinção entre bacharéis e licenciados, ao afirmar que: “Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 1).

Dessa forma delinea-se nitidamente a linha que deveria separar a formação do bacharel e do licenciado, ou seja, o primeiro à pesquisa e a pós-graduação, o segundo às escolas. Segundo os acadêmicos do grupo focal em Licenciatura em Matemática:

- *O bacharel é só voltado ao cálculo mesmo. (M1)*
- *Eles têm bem mais matérias puras, aplicadas. (M2)*
- *Os nossos professores, tanto de aplicada e pura eles acham que a gente tem que fazer pós, assim como um bacharel. (M3)*

Atenta-se que os acadêmicos distinguem as diferenças na formação durante a graduação entre Bacharelado e Licenciatura, principalmente, quanto a grade curricular; contudo, de acordo com a fala de um deles, a partir do momento em que os professores incentivam-nos a fazer uma pós-graduação “assim como um bacharel”, faz com que não se perceba rapidamente a segmentação elaborada nas Diretrizes Curriculares.

Os objetivos elaborados pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura, são claramente diferenciados, pois, aos bacharéis deve-se oferecer uma sólida formação de conteúdos para que estejam preparados e aptos a enfrentar as transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional (BRASIL, 2001, p. 3); em outras palavras, visualiza-se uma formação tecnicista e flexível para o sistema de empregabilidade capitalista e neoliberal. Segundo Bauman:

Se você não for mais duro e menos escrupuloso do que todos os outros será liquidado por eles, com ou sem remorso. Estamos de volta à triste verdade do mundo darwiniano: é o mais apto que invariavelmente sobrevive. Ou melhor, a sobrevivência é a derradeira prova de aptidão (BAUMAN, 2003, p. 110).

Para os licenciados em Matemática, a DCN afirma que devem apresentar visão de seu papel social e contribuir para que a aprendizagem da Matemática possa oferecer aos educandos caminhos ao exercício da cidadania; além disso, que o conhecimento matemático seja acessível a todos e consciência na superação de preconceitos com a disciplina em sala de aula (Id., Ibidem, p. 3). Dessa forma, não que tais objetivos não sejam relevantes, entretanto, apresentam o licenciado enquanto restrito a sala de aula, deslocando mais uma vez, suas aptidões para a pesquisa (tanto no exercício profissional quanto no acadêmico).

De acordo com o Projeto Pedagógico:

O Curso de Licenciatura em Matemática da UEPG estará, deste modo, priorizando a formação do professor enquanto profissional do ensino. Para tanto, a articulação entre teoria e prática no decorrer de toda a formação através de situações matemáticas e pedagógicas voltadas para tal intento, bem como para a contextualização dos conteúdos voltada para a problematização de aspectos sociais, deve nuclear todos os demais procedimentos. Dessa forma os professores formadores assumem a tarefa educativa numa perspectiva mais ampla: aprofundam os conteúdos a serem ensinados e encorajam a intervenção no social. (UEPG, 2004, p. 11).

Assim, conforme se evidenciou nas situações-problema e nas falas dos acadêmicos concluintes da Licenciatura em Matemática, eles não estão preparados para problematizações de cunho social, muito menos, para agregar teoria e prática, principalmente, devido a frágil base teórica que receberam durante o curso. Conforme McLaren:

Um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitos às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação. (MCLAREN, 2000, p. 131)

Para a superação do preconceito com a disciplina de Matemática (um dos pontos tidos como essenciais para a Diretriz e PPC), uma das acadêmicas da licenciatura em matemática comentou sobre uma experiência que vivenciou:

As oitavas séries têm que fazer a prova Brasil, havia algumas questões sobre os sólidos, então, eu montei, fiz no papel chamex. E foi uma coisa que chamou a

atenção deles, de ter montado esse sólido, para ver como ficava a planificação daquele sólido; foi uma coisa que eles gostaram, estão analisando de uma outra forma que eu só passar no quadro para eles. (M1).

Assim, a acadêmica sugere novas possibilidades para a aprendizagem dos alunos em sala de aula, na disciplina da Matemática, mesmo sem ter como saber a intensidade com que são explicitadas essas possibilidades. Isto é um fator positivo, pois, já pode ir se configurando como uma nova perspectiva para o ensino da Matemática.

A Diretriz Curricular da Matemática explicita a importância de se estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, trabalhar na interface com outros campos do saber (BRASIL, 2001, p. 4). Conforme se pode apreender, a Diretriz está dialogando com a interdisciplinaridade. Uma das acadêmicas quando indagada sobre possíveis meios para superar o temor dos alunos com a matemática afirmou: *“para chamar o aluno em sala tem que tentar fazer uma interdisciplinariedade” (M3)*, contudo, quando questionada de como seria essa interdisciplinaridade não soube precisar caminhos para sua efetivação.

Não só no grupo focal da Matemática, mas, de modo geral, dentre os grupos analisados, os acadêmicos tem conhecimento de uma série de conceitos, como, por exemplo: interdisciplinaridade, todavia, não sabem lidar com essas ferramentas conceituais. Desse modo, visualiza-se apenas uma apreensão de nova terminologia, sem aprofundamento teórico.

Quanto ao currículo da Matemática, as acadêmicas foram enfáticas: *“Se fosse dado ao que se propõe prepara” (M2)* e de acordo com sua colega: *“O currículo é bom se comparado ao antigo; na licenciatura eles visam bastante a educação, mas também não adianta só a teoria. (M1)*. Dessa forma, novamente verifica-se o hiato existente entre os documentos oficiais da área educacional e o cotidiano em sala de aula nas universidades; um mundo no papel quase perfeito, ao passo que, um mundo palpável com muitos obstáculos e carências experienciadas pelos acadêmicos da Licenciatura em Matemática.

Certamente, o Projeto Pedagógico da Licenciatura em Matemática não conhece esse hiato ou, então, acreditou que o novo PPC do curso resolveria satisfatoriamente o problema, pois argumenta que:

Interessa-nos destacar, frente a tais afirmativas, o papel do professor na efetivação de mudanças. Sua configuração como sujeito central

justifica-se não apenas pelo fato de ser ele o profissional cujo trabalho efetivará a prática idealizada/planejada, mas especialmente pelo fato de que o referencial teórico-prático desse professor, seus conhecimentos, crenças e valores influenciarão de modo especial sobre o trabalho a ser construído, agindo como “filtros” capazes de produzir uma síntese própria e pessoal. Nos momentos em que mudanças estão em pauta, as percepções, aceitações e incorporações dos professores sobre as mesmas são determinantes.

A necessidade, então, de que se operem mudanças na formação de professores, a fim de que atuem como sujeitos impulsionadores de mudanças no quadro educacional, faz refletir sobre a cultura docente hoje existente, sobre a identidade profissional dos professores a fim de que se constituam como sujeitos capazes de se posicionar frente ao cenário de reformas, participando em sua discussão, adaptação, implementação, avaliação e reformulação, como também como sujeitos capazes de conceber mudanças para responder aos anseios de seu exercício profissional. (UEPG, 2004, p. 5-6).

Desse modo, não há como não se perguntar: professores críticos? Operadores de mudanças? Sujeitos centrais? Aonde se pode encontrá-los perante a insegurança e o temor que se verificou com o grupo focal da Matemática? Novamente a expectativa de um docente/intelectual crítico não sai do papel de currículos oficiais, seja a nível macro ou micro. O PPC da Matemática continua em seu discurso explicitando que:

No quadro educacional, os professores têm se configurado como elementos de resistência frente ao cenário de reformas, mas uma resistência muda e infértil. A negação feita por eles, frente às propostas externas, não têm fertilizado reflexões capazes de estimular uma avaliação coerente e o replanejamento das propostas em questão. Mudar sua participação, para que se configurem como sujeitos participativos não apenas nos processos externos, como também geradores de ações internas, pressupõe, provavelmente, uma nova cultura profissional. (UEPG, 2004, p.6).

Se há o exaltar das vozes dos professores, isso não pode ser evidenciado na presente pesquisa. Ao contrário, encontrou-se futuros docentes ainda mudos e temerosos; talvez, a cultura profissional que o documento cita seja a da ética capitalista, pois, se a referência diz respeito a um movimento transformador e crítico, este permanece apenas teórico.

Ao serem indagadas sobre o que concebiam como alteridade, diversidade e interculturalidade, não houve nenhuma consideração, após alguns minutos de reflexão, não se alcançou ponderações sobre tais noções. Em suma, o currículo além de

segmentar bacharéis de licenciados, deixa a desejar em questões fundamentais para o ambiente escolar contemporâneo, sendo uma delas, a alteridade. Dessa forma, até mesmo, a falta de contato dos acadêmicos com “enunciados grandes” advem de um contexto que preconiza um docente em sala de aula que não apresenta o mínimo contato com a teoria educacional.

3.4.5 Análise de dados em relação à Licenciatura em Química

Situação A.

O grupo focal com os acadêmicos da Licenciatura em Química foi realizado com 4 participantes, verificando-se receptividade das situações-problema. Durante o debate das situações, visualizou-se aspectos de alteridade e de maior tradicionalismo em um mesmo acadêmico, isto é, um ir e vir que variava conforme a problemática.

Na situação A, pouco se avançou sobre as características sociais do problema, pois, focalizou-se a análise na questão do atraso do aluno sem a investigação com maior profundidade das causas desse atraso. Como não poderia ser diferente, surge como primeira resposta frente ao problema a “saída” de: *“Eu compraria um despertador...”* (Q1 e Q3).

O professor que pede auxílio também se fez presente. Segundo um dos acadêmicos da Licenciatura em Química: *“Tem que haver um bom senso do professor e se os alunos estão cobrando ele já fica meio que complicado, talvez, ele tenha que entrar em contato com a direção da escola para ver se abre, pelo menos, uma exceção àquele aluno”* (Q1). O que o acadêmico denomina de bom senso pode ser traduzido enquanto resguardo da autonomia do docente que vai para um segundo plano.

O atraso desse aluno tornou-se o centro do problema e, se no excerto acima, a autonomia do professor já havia sido relegada, de acordo com esta acadêmica: *“se você abrir para um, você tem que abrir para vários”* (Q3), isto é, deveria seguir a tradição escolar de uma sala homogênea e de que os problemas extra-sala não influenciam no comportamento e atitudes dos alunos. E, quando se atenta para a arena social, a precária condição socioeconômica desse aluno, ainda assim, não se atinge a raiz do problema, conforme se pode notar na fala desse acadêmico: *“tem que partir mais da parte familiar do aluno, evitar aquele atraso e não aceitar aquele atraso”* (Q1).

Analisa-se a família como um ente deslocado da estrutura social do país e do meio que o cerca, desse modo, o problema do atraso não está nas precárias condições, ou na falta de mobilidade da escola, mas sim, do desinteresse da família em mandar esse aluno para o colégio. Destarte, esse jogo de passa e repassa, quanto ao que se fazer em uma situação como essa, advém da própria tradição escolar e dos currículos da graduação, segundo uma acadêmica da Licenciatura em Química: “*a gente aprende que é obrigado a aceitar o que a escola impõe, então, se você vai tomar partido...*” (Q3)

Não se consideram possíveis estratégias para a superação ou, ao menos, a minimização do problema, até mesmo, quanto a reclamação da turma não se propões novas possibilidades, para um acadêmico:

Não é só a questão da escola, tem os alunos da sala que estão reclamando daquele aluno que chega atrasado e o professor aceitar, o professor já fica em uma posição bem incomoda; creio que tenha que tentar minimizar o problema daquele aluno para ele chegar a tempo e não deixar a escola submissa a posição dele (Q1).

Inverte-se a ordem, a escola que ficaria submissa ao aluno, destarte, um posicionamento maleável e que reflita sobre os problemas sociais de seus alunos é vista como submissão. Dessa forma, a partir de tal depoimento, como auxiliar esse aluno? Mais amplamente, como auxiliar a família desse aluno? Simplesmente, não se auxilia.

Todavia, um acadêmico da Química realizou uma assertiva com base em considerações mais amplas e inserindo o Estado e a questão social de forma mais agregada, segundo ele:

Eu penso que se for realmente esse atraso for por problemas financeiros, que o governo não oferece um acesso, eu acho que você tem que ser obrigado a aceitar independentemente. Tem que partir do professor, primeiro tinha que partir da direção, porque o aluno ele já está vindo para a escola e quem deveria dar esse apoio básico era o Estado, mas como não tem do Estado ele está fazendo o máximo e se não aceitam esse problema, ele larga da escola, é analfabetismo e a meta não é essa, o objetivo da escola não é esse, principalmente, da escola pública (Q4).

Esse acadêmico agregou a falta de participação do Estado em uma educação neoliberal, ao problema socioeconômico do aluno e, percebeu que não havendo a falta de flexibilidade da escola (direção e professores) levaria a evasão escolar, afinal, quantos alunos na rede de ensino não apresentam problemas similares a esse? E quantos

não abandonam a escola? Assim, em raros momentos, houve a conexão sociedade-escola, sendo o raciocínio desse acadêmico uma exceção a regra que vem sendo visualizada.

Situação B.

A situação B, cuja abrangência de possibilidades e de raio de ação do docente também poderia ser mais amplo não se concretizou nesse grupo focal, a fala dos acadêmicos da Licenciatura em Química permaneceu apenas nas opções do enunciado. A alternativa de transferência dos alunos que moram mais afastados do colégio foi compreendida como a opção viável, segundo dois acadêmicos: *“deve ser o critério da distância” (Q1, Q3).*

Em um certo momento do grupo focal, colocou-se em questão por um dos acadêmicos a reivindicação dos pais, assim, esperava-se a ponte com a comunidade e o valor identitário, entretanto, conforme ocorreu nos outros grupos, apenas lança-se a questão dos pais sem aprofundar a temática e, ao serem instigados, não alcançam tal reflexão. Segundo um acadêmico da Química: *“se os pais estão reivindicando, deve se fazer uma reunião com esses pais para resolver da melhor forma” (Q1)*

Um acadêmico considerou os problemas estruturais da escola, porém, ao refletir sobre tais problemas enunciou aspectos de uma visão conservadora e, em alguns momentos, reducionista do espaço escolar. De acordo com esse acadêmico:

O mais coerente ali seriam os mais distantes; queixando-se ou não, é melhor que ficar sem escola. A gente vê a dificuldade, quando estamos fazendo estágio, aula com 40, 50 alunos e você não consegue aproveitar, ficam aqueles 5, 6 na frente que prestam atenção o restante que está tentando prestar atenção é atrapalhado pelo pessoal que é repetente, esse tipo de situação, eu peguei estágio em uma 5ª série e o pessoal que era para estar na 8ª, está na 5ª. Se a meta são 30 alunos tem que ser rigoroso, não tem do que ficar chorando: 'ah porque meu filho vai ficar aqui...', essa medida tem que ser rigorosa, vai mudar e ponto. Uma dificuldade dos pais, não vou falar que são todos, mas a grande maioria desses alunos repetentes são os que não aparecem para pegar boletim e ir em reunião dos pais, agora aconteceu qualquer coisa, aí vai lá querer processar diretor, professor que falou mal dele, aí são os primeiros a chegar e reclamar (Q2).

Dessa forma, quando cita as dificuldades que enfrentou em sala de aula está enumerando problemas micro e macro do ensino do país, que vão desde o grande

número de alunos por sala ao problema da repetência escolar. Destarte, pela própria experiência que passou, considera que se é para melhorar a infraestrutura dos colégios deve-se tomar medidas rígidas e desconsiderar a voz da comunidade e do plano social mais amplamente.

Ademais, quando se refere aos pais dos alunos repetentes, utiliza-se de uma generalização perpetuada no plano sócioescolar e não considera os fatores familiares e uma série de outras possibilidades que dificultam a compreensão desses pais da importância de acompanhar a vida escolar de seus filhos. Em síntese, em um excerto, visualiza-se aspectos de alteridade com um conservadorismo excessivo e que reduz a estigmas alunos, família e escola.

A situação B, novamente, foi pensada pelos acadêmicos enquanto soluções de curto prazo e sem reflexos com o entorno social que cerca a escola, o professor intelectual crítico não emerge e quando se coloca a estrutura escolar em cena é pelo prisma do senso comum ou de experiências vivenciadas.

Situação C.

Na situação C, os acadêmicos da Licenciatura em Química esboçaram algumas propostas na tentativa de conciliar alunos com dificuldades de aprendizagem em uma sala de aula, para tanto, alguns questionamentos, entre eles durante o grupo focal, também ocorreu.

De forma geral, um acadêmico apontou que: *“Deve continuar apoiando esses alunos com dificuldade e propor novos problemas aos mais velozes” (Q1)*, a partir de tal premissa surgiram as propostas. Segundo um acadêmico da Química:

A questão é que a gente já começa com um problema, você já pegou um aluno que já tem dificuldade, acabou o ano, no início do ano é já pegar nas férias esses alunos que tem dificuldade e fazer de uma forma, já que é menor a turma, realizar um plano de verão, fazer com que ele aprenda e já tente encaminhar ou aulas de reforço em outro período (Q4)

A princípio, o acadêmico constatou que, necessariamente, esses alunos adquirem um processo de defasagem na aprendizagem de médio a longo prazo, ou seja, que ao chegarem para esse professor, já carregavam esse déficit, enquanto estratégia, aponta

aulas de reforço ou um plano de verão, contudo, não atenta para as condições que a escola pode fornecer e, mais amplamente, o Estado. Exatamente nessa questão, surge a indagação de uma colega: *“mas isso tudo você faria de graça? não ia querer ganhar nada mais?”* (Q3)

Sob tal indagação o acadêmico respondeu: *“creio que dependa de cada situação, se estivesse sobrando dinheiro com certeza eu faria, agora se eu tiver que pagar para trabalhar”* (Q4). Desse modo, a proposta sugerida perpassa questões materiais que dependem de uma estrutura de sustentação ou, então, da solidariedade e doação do professor. Seguindo essa linha de raciocínio, outro acadêmico da Química considerou que:

mesmo assim eu faria trabalho voluntário, aquela uma horinha, duas horinhas eu sei que é complicado, mas sou a favor do trabalho voluntário, é um tempo que você tem para retribuir o que você sabe. Um grande problema que enfrentamos são esses professores que estão a trinta anos aí, acaba desmotivando quem está entrando agora; a gente chega querendo mudar, mas depois você vê a realidade...mas você pode fazer a diferença, chegar um aluno que passou no vestibular e vem te dar os parabéns, é uma grande emoção(Q2).

Nessa fala surge a vontade do professor em auxiliar os alunos com dificuldade de aprendizado e a recompensa apontada no agradecimento dos alunos de forma geral; além do mais, traz implicações sobre a própria formação de professores, ao alegar a falta de entusiasmo de docentes que estão há muitos anos no ambiente escolar, aliás, desanimo esse que, em vários momentos, podem ser atribuídos as péssimas e estressantes condições de trabalho a que são submetidos em uma economia que prevê a flexibilização neoliberal.

Outra acadêmica da Licenciatura em Química apontou como caminho o seguinte: *“eu faria um trabalho paralelo, os mais espertos eles conseguem, nas aulas que a galera tem maiores dificuldades eu levaria um desafio para os mais velozes; além da nossa parte, deve haver também a parte deles, eles têm que ter o interesse em aprender”* (Q3). De fato, a participante também pensou nos alunos que apresentam facilidade no aprendizado, contudo, aparece novamente nos discursos do grupo focal, a ênfase do interesse que o aluno deve ter, sem levar em consideração os fatores que podem prejudicar tal interesse.

De forma contraditória, um dos acadêmicos esboça o seguinte: *“no dia da prova eu vou e ajudo, às vezes pego o lápis e olha está errado aqui, mas na hora da*

recuperação se mesmo assim o cara não conseguiu tirar uma boa nota eu já não ajudo, para ele se esforçar” (Q2). Se o aluno apresenta dificuldades e vai para a recuperação, isto significa que ele ainda tem problemas para adquirir determinados conteúdos e é nesse momento, que mais necessita da ajuda do professor.

Em suma, na situação C os acadêmicos sugeriram caminhos para a resolução da situação, entretanto, não refletiram de forma mais ampla - fatores estruturais, materiais, pedagógicos, etc. A alteridade situa-se apenas na relação entre os alunos mais velozes e outros com dificuldade de aprendizagem.

Currículo de Química e Alteridade: segundo momento do Grupo Focal

Com base na Diretriz Curricular, no Projeto Pedagógico e no grupo focal da Licenciatura em Química, ao se trabalhar com a questão curricular pode-se notar interessantes considerações, as quais se tornam, em alguns momentos, intrigantes.

A Diretriz Curricular da Química esboça, via relator do projeto, uma interessante contextualização da sociedade contemporânea, pois, traz a balia termos como: mundialização, pós-modernidade, entre outros. Argumenta que, a partir do século XXI, uma nova subjetividade emerge, calcada em uma sociedade pós-moderna e em uma economia pós-industrial. (BRASIL, 2001, p. 1).

Nessa linha, o relator continua a argumentar que a velocidade incessante de um mundo pós-moderno gera novos conhecimentos científicos e tecnológicos, rapidamente absorvidos pelo setor produtivo. Segundo o relator Francisco César de Sá Barreto:

Como produtora de saber e formadora de intelectuais docentes, técnicos e tecnólogos, a universidade contribui para a construção contínua do mundo e sua configuração presente [...] Assim, verificado este novo momento histórico, esta nova complexidade vivencial, veloz e mutante, a universidade brasileira precisa repensar-se, redefinir-se, instrumentalizar-se para lidar com um novo homem de um novo mundo, com múltiplas oportunidades e riscos ainda maiores. Precisa, também, ser instrumento de ação e construção desse novo modelo de país. (Id., Ibidem, p.1)

Destarte, depara-se com uma apresentação de Diretriz Curricular diferenciada, pois, apesar de demandar um posicionamento neoliberal e voltado ao mercado de trabalho, explicita com maior clareza as especificidades que as universidades e o curso e

Química deve recriar, isto é, profissionais para gerenciar o sistema capitalista. Um pouco mais adiante, o relator considera que: “Os currículos vigentes estão fazendo com que o estudante saia dos cursos de graduação com ‘conhecimentos’ já desatualizados e não suficientes para uma ação interativa e responsável na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão” (Id., Ibidem, p. 2).

O relator utilizou termos como: responsabilidade e cidadania, contudo, a questão é como introduzir essas noções no mundo neoliberal? Ou então, qual a concepção de cidadania e responsabilidade para um documento que se mostra voltado para as imposições de um mercado de trabalho flexível e desigual? De acordo com Carvalho:

[...] Somente uma análise criteriosa e ligada ao contexto escolar poderá atribuir significado teórico a certos objetivos de uma diretriz curricular, oferecendo possibilidades de ação educativa aos professores e instituições escolares e evitando que uma resolução se transforme em um repertório de noções vagas como a de desenvolver no aluno a capacidade de ‘aprender a conhecer’ (CARVALHO, 2001, p. 162).

Adentrando na Diretriz propriamente dita, a distinção entre Bacharelado e Licenciatura não é tão visível, pois, para o documento, ambas as carreiras devem dominar técnicas de laboratório e equipamentos, tendo o licenciado que agregá-las ao ensino. O Projeto Pedagógico da Licenciatura em Química se utiliza em seu corpo textual dos termos empregados na Diretriz, apresentando poucas peculiaridades - um leitor mais desatento não saberia dizer se está lendo a Diretriz ou o PPC do curso.

A carreira do Bacharelado apresenta disciplinas que estão centradas à pesquisa e que, de certo modo, incomodam os licenciados, segundo um dos participantes do grupo focal da Licenciatura em Química: *“eles [bacharelado] têm bem mais matérias específicas, algumas coisas faz falta” (Q1).*

Os acadêmicos do grupo focal ao analisarem a questão Bacharelado/Licenciatura, elaboraram um raciocínio *sui generis* sobre as formações na contemporaneidade e colocaram a Licenciatura em “vantagem”, um acadêmico afirma que:

com relação ao pessoal, na verdade, tem bacharel e todos querem ir para a indústria, mas hoje é um campo meio saturado para eles porque tem a área de engenharia de alimentos e tecnologia em alimentos, as empresas preferem muito mais pegar a mão-de-obra barata. Havia essa guerrinha entre

bacharelado/licenciatura, porque nós só iríamos dar aula, o que aconteceu, eles estão sem campo e agora estão fazendo mestrado para vir dar aula (Q2).

Assim, subverte-se a ordem do próprio documento, afinal, o mercado de trabalho voltado à pesquisa em empresas, multinacionais, etc., seria o foco desse profissional em Química, porém, pela falta de demanda do próprio mercado, fez com que as escolas e as universidades tornem-se a válvula de escape dos bacharéis.

A vantagem atribuída a Licenciatura em Química pelos acadêmicos, não a exime de problemas já retratados em outros grupos focais, principalmente, quanto a formação de um professor que pouco conhece sobre sua disciplina e assuntos correlacionados a ela. De acordo com uma acadêmica do grupo focal de Química:

O que acontece com a gente, eles colocaram muita matéria pedagógica e acabaram compactando as específicas, então, a gente sai sabendo dar uma aula maravilhosa, só que a gente não sabe a química, e outra, a realidade que eles passam para a gente não é a que vai ter no colégio, não vai ser a mesma coisa (Q3).

Novamente surge entre os discursos dos acadêmicos da UEPG (naqueles cursos em que há Bacharelado e Licenciatura) a apreensão de apenas um dos pólos, nesse caso, da docência, sendo o conteúdo específico da Química uma meta longínqua. Até mesmo, a expressão utilizada pela acadêmica: “a gente sai sabendo dar uma aula maravilhosa” pode ser questionada, pois, entra em contradição com o final de sua afirmação “a realidade que eles passam para a gente não é a que vai ter no colégio, não vai ser a mesma coisa”

Além disso, as considerações de um colega de grupo focal também vão na contramão desse raciocínio. O acadêmico da Licenciatura em Química explicita que:

Eles (gestores do currículo) colocaram muita matéria pedagógica e não tem professor para isso, professor colaborador que não tem nem experiência. Ou tem professor na área de educação ou tem bacharel em química, mas é totalmente diferente, você vai ensinar e não tem professor preparado e o que acontece, essa carga horária destinada as matérias pedagógicas em vez de ser trabalhada de forma coerente, não, é dada da forma: dá texto e faz resenha, dá texto e faz resenha; ou seja, eles tiraram matérias importantes do curso, para colocar isso, só que não prepara, não deram a estrutura para o curso (Q4).

Nesse sentido, apresenta-se na discussão, não só a questão do conteúdo apreendido na Licenciatura, mas também, o despreparo de alguns docentes na área que advem exatamente de sua formação reducionista e específica, ou no campo da pesquisa, ou da educação. Indo na contra-mão dessa realidade retratada pelos acadêmicos, expressa o Projeto Pedagógico da Química:

Também é necessário, que cursos de Licenciatura em química não fiquem restritos ao fornecimento de conteúdos químicos e de áreas afins sem uma aplicabilidade aparente, mas sim, integrar estes conhecimentos a área pedagógica, no sentido de que haja uma aplicabilidade adequada destes conhecimentos, no que diz respeito a formação de professores de Ciências e Química para atuarem na educação básica. Sendo um curso de licenciatura, forma professores, que atuarão na educação básica (ensino médio e últimas quatro séries do ensino fundamental) em escolas públicas e privadas. (UEPG, 2004, p. 9).

Mais uma vez, dentre os currículos analisados, um dos principais objetivos expressos para o seu respectivo curso não vem sendo alcançado. Pelo contrário, o hiato entre a teoria e a prática amplia-se. Aprofundando ainda mais, expressa o PPC: “Coerência entre o que se estabelece como formação acadêmica e o perfil delineado no projeto pedagógico para o futuro professor [...]” (UEPG, 2004, p. 13). Assim, vê-se, claramente, o oposto, ou seja, a incoerência entre formação e o documento oficial, relação essa, veementemente criticada pelos acadêmicos no decorrer do grupo focal.

Atenta-se, também, para a disciplina de Didática utilizada no curso de Licenciatura em Química, ou seja, a ausência de uma didática voltada para as especificidades do curso. Outro acadêmico do grupo focal, em sentido próximo, considera que:

A gente tem a oportunidade de já no primeiro estar lecionando e a parte pedagógica e realmente não ensina a trabalhar em uma sala de aula; ensina a você um artigo, discutir um artigo, mas não te dá uma opção para resolver determinado problema; eu nem sei o que dar, tudo bem, hoje eu chego e começo com estrutura atômica e depois que eu acabar o que eu vou fazer? que matéria eu vou dar? Eu sinto que a universidade não tem me preparado para ser um bom professor, se o cara quer ser um, ele vai ter que correr atrás (Q2).

Esse excerto é esclarecedor quanto às dificuldades e à insegurança que esse futuro docente passa em sala de aula, quando se depara com o fosso existente entre a universidade e o ensino formal sente-se perdido no labirinto sócioeducacional. A fala desse acadêmico se distancia e muito das habilidades propostas na Diretriz Curricular de Química, sendo dentre elas: “Compreender os conceitos, leis e princípios da Química; atuar no magistério, em nível fundamental e médio utilizando metodologia de ensino variada [...]; conhecer os fundamentos, a natureza e as principais pesquisas de ensino de Química [...]” (BRASIL, 2001, p. 7-8).

Na área oficial, tem-se um currículo que visa preparar o acadêmico para o mercado de trabalho e para a docência bem sucedida que agregue pedagogia a conceitos da Química e, até mesmo, que esse acadêmico domine fluentemente idiomas estrangeiros para a leitura de manuais de apoio (BRASIL, 2001, p. 7), ao passo que, na arena social cotidiana, têm-se alunos da graduação em permanente estado de defasagem e inseguros perante os desafios de sala de aula. Conforme relata um dos participantes do grupo focal da Licenciatura em Química: *“o currículo é fraco, muito fraco, até porque, eles compactaram muitas matérias, então é fraco. Também tem os professores, além da grade já não ser boa, tem alguns professores que deixam muito a desejar; ou você estuda por conta ou você não aprende”* (Q3).

O PPC da Licenciatura em Química enfatiza a necessidade de um professor que domine os conteúdos escolares e a parte técnica da disciplina, em uma didática em sala de aula que instigue os alunos e os desafie a resolver problemas, em resumo, o documento afirma que:

A avaliação como um dos componentes do processo ensino-aprendizagem no curso de Licenciatura em Química, entende como fundamental que o professor seja portador de competência técnica e política, que domine e conheça os conteúdos escolares, e que saiba trabalhá-los em sala de aula, envolvendo os discentes dentro de uma metodologia dialética, em que os alunos se sintam instigados e desafiados a resolver situações, buscando um clima de participação ativa dos envolvidos, gerando um ambiente em que os alunos se abram, questionem, comentem o processo em que se encontram (UEPG, 2004, p. 14).

De forma geral, as considerações dos acadêmicos que participaram do grupo focal da Química são muito próximas e demonstram a fragilidade do currículo e o despreparo na formação de professores, sendo o oposto do que vem sendo preconizado

pelo PPC, seja na esfera do domínio de conteúdos escolares ou na visão do docente enquanto mediador político e social dos alunos.

O currículo que advém de uma ótica neoliberal de encolhimento do Estado e de expansão das grandes empresas, é compreendido por um dos acadêmicos da Licenciatura em Química como: *“é aquela mania do governo de diminuir os gastos e colocaram como metade da carga horária mínima a licenciatura, está muito fraco com relação aos conceitos básicos do curso” (Q4)*

Certamente, há na Diretriz da Química uma habilidade que vem sendo apreendida pelos acadêmicos: “Refletir de forma crítica, sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 2001, p. 7). Infelizmente, essa criticidade é na identificação dessa esfera nebulosa que paira sobre a realidade da Licenciatura em Química, tanto na esfera universitária quanto nos colégios.

Quando indagados sobre a noção de alteridade, timidamente, obteve-se duas considerações que se segue:

- tivemos uma teoria básica, de preparação sobre a alteridade, inclusão. Diversidade é cada aluno com suas características (Q1).

- em sala você pega gente que vai fazer Direito, Administração, assim, o que o cara vai fazer Química? Você tem que entender isso aí também: 'putz, mas o cara não sabe Química, etc.' vai também de você saber lidar com esse tipo de aluno e entender que o cara quer fazer um curso totalmente diferente (Q2).

A primeira traz uma consideração mais geral sobre a alteridade, ainda que bem superficial, pois pauta-se apenas na noção de diferença, sem adentrar em esferas de poder, de relações interpessoais, etc. Já a segunda, apesar de bem particularizada, aponta para uma alteridade acadêmica, isto é, o reconhecimento das distintas habilidades e escolhas dos alunos.

Apesar de apontar para uma característica bem particular, dentre os vários vieses da alteridade, fez-se de forma interessante e pouco evidenciada dentre os acadêmicos que participaram de todos os grupos focais.

Em suma, na Licenciatura em Química percebe-se obstáculos tanto na formação de professores, que se reflete na prática de ensino em sala de aula, explicitadas na insegurança e nas severas críticas ao currículo e ao corpo docente, quanto na segmentação entre Bacharelado e Licenciatura, pois não formam nem pesquisadores, nem professores.

Considerações Finais

Nas considerações finais, o pesquisador, de forma ainda mais nítida, elabora o fecho e a costura de suas análises sobre a pesquisa; torna-se um momento reflexivo por si só e, também, de grande franqueza entre autor e leitor.

Gostaria, primeiramente, de pedir escusas ao leitor e alterar as minhas colocações para a primeira pessoa, pois, afirmo que nessas considerações finais não trabalho apenas com os dados buscados e analisados, mas, além disso, dialogo com o coração, que permeou esse trabalho.

Em conversas informais, com o término da pesquisa, brincava que nascia meu filho; um filho que resultou de dedicação exclusiva e de vinte e dois meses para ganhar corpo, porém, e infelizmente, fez nascer consigo um retrato pouco poético e preocupante: o hiato existente entre os documentos paradigmáticos da área educacional e a prática encontrada na formação de professores, nesse caso, da UEPG.

As cinco Licenciaturas pesquisadas na UEPG – Pedagogia, História, Biologia, Matemática e Química – de modo geral, apresentaram o citado fosso entre as esferas macro/micro, distância essa, que pode ser observada com clareza na realização dos grupos focais com os acadêmicos concluintes do 4º ano.

Em linhas gerais, os grupos focais investigados expressaram uma série de problemas que incidem nos currículos e na prática de ensino que receberam em seus respectivos cursos, enfocando assim, o despreparo para lidar com situações problemáticas enquanto professores em uma sala de aula.

A noção de alteridade tão presente nas Diretrizes Curriculares e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de fato, é uma alteridade camuflada para fornecer suporte ao sistema neoliberal e à inserção de profissionais voltados para o mercado de trabalho. Contudo, a ideia de alteridade, se ressignificada, pode ser concebida como primordial para a contemporaneidade, em um mundo de identidades cambiantes, fragmentado e pluridimensional.

A alteridade social, cultural, identitária, política, econômica e pedagógica – plano de significado das situações-problema – em raros momentos foram expressas e apreendidas pelos acadêmicos das Licenciaturas. Destarte, a maioria dos participantes expressaram as deficiências da sua formação para tratar com questões ligadas a alteridade.

Visualizamos futuros docentes inseguros e temerosos quanto ao que se vão encontrar nas salas de aula das escolas, o futuro ambiente de trabalho. As precárias condições que o Estado, cada vez mais mínimo, fornece aos professores – maçantes horas-aula, baixa remuneração, infra-estrutura deficiente nas escolas, entre outras – ficam agravadas ainda mais com currículos voltados ao mercado de trabalho e pouca ênfase (ou quase nenhuma) a uma formação de intelectuais/docentes críticos.

Nas distinções entre Bacharelado e Licenciatura, dentre os cursos que apresentam essa divisão, evidenciamos as diferenças disciplinares e o objetivo expressamente divulgado pelas Diretrizes: licenciados em salas de aula, bacharéis nas pesquisas e nas pós-graduações. Currículos das Licenciaturas que, segundo os acadêmicos participantes, pouco vem acrescentando para suas formações, gerando, com isso, profissionais que não se tornam docentes e nem pesquisadores.

No grupo focal da Pedagogia, de modo geral, identificamos interessantes proposições sobre a alteridade, principalmente, nos planos: social, cultural e pedagógico. O aprofundamento das discussões levou à visões plurais sobre as situações-problema, apesar das dificuldades relatadas pelas acadêmicas ao se depararem com um currículo que não adentra com intensidade na alteridade.

O grupo focal da História, mesmo com o interesse dos acadêmicos de participar, forneceu indícios de um currículo que não prepara seus discentes para lidar com situações problemáticas que podem encontrar nas escolas. A insegurança diante dos casos apresentados e o relato dos participantes explicitam uma realidade que se traduz em dificuldades na pesquisa e na área pedagógica.

O grupo focal da Matemática, um tanto quanto apático, certamente pela falta de contato com questões que envolvam problemas professor/aluno nas escolas, evidenciou-nos uma grade curricular que não segmenta fortemente a Licenciatura do Bacharelado. Contudo, o licenciado não sai preparado para lecionar, pois, os cálculos e a matemática pura relega para segundo plano questões pedagógicas; desse modo, a alteridade também não esteve presente nas considerações dos acadêmicos.

No grupo focal da Biologia, notamos momentos oscilantes, os quais percorriam do temor em atuar nas situações-problema a considerações que iam de encontro a alteridade, principalmente, os vieses: cultural e pedagógico. A visão positiva sobre a Licenciatura em Biologia por parte dos acadêmicos, não os impediu, contudo, de tecerem críticas a um currículo que não lhes fornece bases para lidar com a diversidade.

Na Licenciatura em Química, os acadêmicos do grupo focal, elaboraram severas críticas ao curso e a grade curricular. Evidenciamos então participantes em uma situação *sui generis* – o mesmo acadêmico, conforme mudavam as situações-problema, esboçava falas de alteridade mescladas, em outros momentos, com uma visão tradicional de ensino. De modo geral, a alteridade político-econômica foi observada, entretanto, o ir e vir de considerações contraditórias indicou-nos acadêmicos a deriva entre a formação obtida durante a graduação e a sala de aula que os espera.

Alguns apontamentos podem ser explicitados a partir da análise dos grupos focais, tais como, o curso de Licenciatura em Pedagogia que apresentou como diferencial maior discussão teórica, as demais Licenciaturas possuem carga horária por um viés pedagógico instrumental, assim, não dá conta de reflexões voltadas para a alteridade.

A formação pedagógica nas Licenciaturas se sustenta devido a seu caráter obrigatório, a sua importância no processo de constituição de professores é destinada ao segundo plano pelas universidades e documentos oficiais. Os currículos acabam por cumprir o mínimo para uma formação crítica, desse modo, quem irá discutir alteridade com os acadêmicos? Disciplinas como química orgânica? Citologia? Álgebra?

Ressalta-se a necessidade e a carência de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Política, entre outras que auxiliem na formação de professores voltados para a alteridade e conectados com o mundo contemporâneo, interligando passado/presente/futuro.

Em resumo, a ótica do trabalho flexível e a globalização praticada pelo neoliberalismo espraíram seus tentáculos para a área educacional - conforme enfatiza Chomsky: “o lucro superou as pessoas” (2002), refletindo em propostas pretensamente democráticas e a favor da alteridade nos documentos oficiais, ao passo que, os currículos privilegiam uma formação tecnicista e reducionista.

A fuga de noções como ética e cidadania, analisadas sob o fio condutor da alteridade e enquanto exercício democrático e de intervenção social (SIDEKUM, 2002) indicam-nos um panorama distante, o qual é abordado via insegurança e, em alguns momentos, de revolta nas falas dos acadêmicos que participaram dos grupos focais.

A criticidade do intelectual/professor, aclamada por Giroux (19991) e McLaren (1997), longinquamente vem sendo agregada a nossos futuros docentes. Licenciaturas que não os licenciam para questões relativas a alteridade e a realidade social do país, de certa forma, os grupos que administram o sistema neoliberal deixam como recado a

esses futuros professores o seguinte: “professores repassem o conteúdo, quanto aos alunos, estes...”.

Possibilidades de um novo amanhecer também estão postas, como rachaduras (ainda pequenas e superficiais) no gesso capitalista/neoliberal e, apesar, do pouco contato evidenciado entre os acadêmicos e a alteridade, que algumas de suas falas (tanto as que se aproximam quanto as que se distanciam dessa realidade) ressoem em nossas memórias, fazendo-nos caminhar rumo à transformações, seja alterações de concepções pessoais e, mais demoradamente, institucionais.

Parafraseando a célebre frase do velho Marx: “Professores do mundo, uni-vos!”.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, Sandra E. A de. Pesquisa e análise documental. **XVI Seminário de Práticas Docentes: competências docentes no século XXI e em outros tempos**. Anápolis, 2008.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.113, jul., 2001.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANGUREN, José Luis L. **Ética e política**. São Paulo: Duas Cidades, 1963.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. São Paulo: EDUSP, 1981.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, v.1, 1985.

BALZAC, Honoré de. "Ilusões Perdidas", Editora Globo. Porto Alegre. 1959.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo, UNESP, 1997.

_____. **As ideologias e o poder em crise**. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

_____. **A Era dos Direitos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, Leonardo. **Ética e Moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Sílvia A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002.

BOURDIEU Pierre, Sobre el poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. Intelectuales, política y poder. Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997 a.

_____. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Parecer 776/97. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 1997 b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 1997 c.

_____. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Parecer 67/2003. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2001 a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2001 b.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2001 c.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2001, d.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2006.

_____. Constituição da República Federal do Brasil. 6. ed. São Paulo: Primeira Impressão, 2007.

BRITO, Angela X. de; LEONARDOS, Ana C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.113, jul., 2001.

BRUNNER, José Joaquín; FLISFISCH, Angel. **Los intelectuales y las instituciones de la cultura**. Santiago: FLACSO, 1983.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro : Zahar, 2001.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C. dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Metodologia de Investigação I – DEFCUL**. Rio de Janeiro, 2005.

CANDAU, Vera M.; KOFF, Adélia Maria N. S. Conversas com...sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

CANEN, Ana. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 111, dezembro, 2000.

CARLINI-COTRIM, Beatriz. Potencialidades da técnica qualitativa de grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 30, n. 3, jun.1996.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 112, março, 2001.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, Jósé Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo : Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F de; DOURADO, Luiz F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 1, agosto, 2001.

CERRI, Luís F. Separando gêmeos ciência e docência nos novos currículos universitários de História. **Publicatio**. Ponta Grossa, n. 12, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. São Paulo: DIFEL, 1990.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas:** neoliberalismo e ordem global. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CHRISTOFOLETTI, Rogério; HAUSEN BECK, Alfeu A. Desafios para a consciência. In: CHRISTOFOLETTI, Rogério; HAUSEN BECK, Alfeu A (orgs). **Ética, ciência e conhecimento.** Itajaí: UNIVALI, 2006.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Sílvia T. M. (et al.) **Psicologia Social:** o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo R; SUCENA, Luiz Fernando M. Grupos Focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. **XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto, nov., 2002.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.

DIAS, Claudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade:** estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

Dicionário de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

Disponível em: www.consciencia.org.com. Acessado em: 18/12/2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1988.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação.** Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003 a.

_____. Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil. **Educar.** Curitiba, especial, 2003 b.

_____. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo. **A cidadania negada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GALVÃO, Antônio M. **A Crise da Ética**: o neoliberalismo como causa de exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n.113, jul., 2001.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP 1991.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILLI, Pablo. **A cidadania negada**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Alberto A. Usos e possibilidades do grupo focal e outras alternativas metodológicas. **Enfoques**. Rio de Janeiro, v.2, n.1, jul., 2003.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia**. São Paulo, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 4 v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.

HOLANDA, Aurélio B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque de civilizações**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Coimbra: A. Amado, 1960.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAROCCA, Priscila. Letramento docente como leitura de mundo e leitura da escola: um conceito (re)significado. **VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Disponível em: www.puc.br/VIIIeducere

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. 5. ed. São Paulo: Presença, 1996.

LOPES, Alice R. S. Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional. **20ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2000.

LÖWN, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. 4. ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.

MACHADO, Nilson J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

MARCHIONNI, Antônio. A ética e seus fundamentos. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes (coords.) **Ética na virada do século**. São Paulo: LTr, 1997.

Marx, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas:** uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

MONTORO, André F. Retorno à ética na virada do século. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes (coords.) **Ética na virada do século.** São Paulo: LTr, 1997.

NEVES, José L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração.** São Paulo, v.1, n. 3, 1996.

NIETZSCHE, Friedrich W. **O anticristo:** maldição do Cristianismo. Rio de Janeiro: Newton Compton Brasil, 1996.

OLIVEIRA, Renato José de. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. **Educação & Sociedade.** Campinas, n. 76, outubro, 2001.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC.** Santa Catarina, 2004.

PEREIRA, M. E; GIOIA, S. C. A dúvida como recurso e a geometria como modelo: René Descartes. In: ANDERY, M. A. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. 5. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa.** Rio de Janeiro, n. 114, 2001.

PLATÃO. **A República.** 3. ed. Belém: EDUFPA, 2.000.

PONTA GROSSA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Departamento de Pedagogia, 2007.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de História. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Departamento de História, 2005.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Departamento de Matemática, 2004.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Biologia. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Departamento de Biologia, 2008.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Química. Universidade Estadual de Ponta Grossa: Departamento de Química, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques Rousseau. O Contrato Social. São Paulo, Formar, 1980.

SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

_____. Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina. In: LAMPERT, Ernani (Org.). **Educação na América Latina**: encontros e desencontros. Pelotas: FURG/UFPeL, 2002.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.

SILVA, Mozart L. da. Educação intercultural e pós-modernidade. **Mal-Estar e Subjetividade**. Fortaleza, v.3, n.1, mar., 2003.

RUSS, Jacqueline. Pensamento ético contemporâneo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1999.

SCHWARCZ, L. M. Espetáculo da Miscigenação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, n. 20, abril, 1994.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de L. Ética e a razão moderna. In: MARCÍLIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes (coords.) **Ética na virada do século**. São Paulo: LTr, 1997.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis?. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, v.14, n.2, jul/dez, 2002.

ZANELA Andréa Vieira. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005.

WEBER, Max. As seitas protestantes e o espírito do capitalismo. In: WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

_____. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1996.

WOLF, Francis. Quem é bárbaro? In: NOVAES, Adauto (org). **Civilização é barbárie**. São Paulo: Cia. das letras, 2004.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Ideologia, Estado e Direito**. 2. ed. São Paulo: RT, 1995.

Anexo 1

INSTRUMENTO DE PESQUISA – SITUAÇÕES DILEMÁTICAS PROFESSORES – GRUPO FOCAL

Curso: _____ Turma/ Série: _____ Data: _____
 _____/_____/_____
 Sexo: () M () F

Você é um professor que atua em uma escola pública de Ponta Grossa. Durante seu dia-a-dia na docência você se depara com algumas situações que terá que resolver. **Analisar cada situação e, em seguida, debata com o grupo defendendo a maneira pela qual você pretende resolvê-la:**

Situação A

O regimento do colégio não tolera atrasos por parte dos alunos. Entretanto, em sua sala de aula do turno da manhã há um aluno (pré-adolescente) que rotineiramente se atrasa, pedindo para entrar em sua sala de aula. Na tentativa de descobrir os motivos desse atraso, você vai até a casa do aluno, descobrindo, então, que se trata de uma família muito humilde, com poucos recursos financeiros, que não tem em casa, nem mesmo, um despertador. Por isso, o aluno depende que a sua mãe o acorde. Quando isso não acontece, ele chega atrasado à escola ou simplesmente não aparece nas aulas. Na classe, os demais alunos da sala reivindicam de você uniformidade nos procedimentos, ou seja, que você permita o atraso para todos ou para ninguém.

Diante dessa realidade, você professor posiciona-se de que forma? Traga argumentos para sustentar sua posição.

Situação B

Diante da falta de estrutura básica da escola em que você leciona, um de seus colegas professores propõe que haja uma diminuição ou corte do número de alunos para além de 30 alunos em cada sala de aula. Esse professor argumenta que os excedentes podem ser encaminhados para uma escola recém inaugurada, que se situa em outro bairro, bem longe da escola em questão. Os demais professores concordam e manifestam a necessidade de adotar critérios para agir com justiça diante da situação. Um grupo de professores propõe o critério acadêmico, ou seja, que passem para outra escola os alunos com as piores notas. Outro professor sugere verificar os endereços mais distantes da atual escola para encaminhá-los para a nova escola. Outros ainda sugerem que sejam passados para a nova escola os alunos que tem matrículas mais recentes, usando-se do critério da antiguidade. A situação já está indo para os jornais e as mães estão se mobilizando para garantir que todos os alunos permaneçam na escola, mesmo com sobrecarga de trabalho para os professores. Qual critério e argumento você apresenta para a resolução dessa questão? Defenda-o.

Situação C

Em sua sala de aula há alguns alunos com dificuldades de aprendizagem decorrentes de problemas psicossomáticos. Para que estes alunos também consigam apreender os conteúdos, você precisa atrasar a velocidade das suas explicações e a realização das atividades, pois esses alunos sempre necessitam de maior apoio. Com isso, o andamento do programa de sua disciplina ficou atrasado, sendo que os alunos mais velozes ficam inquietos na classe e mostram-se insatisfeitos por terem que “esperar” enquanto você atende os alunos com dificuldades de aprendizagem. Algumas mães já foram à Direção do Colégio queixar-se da sua

falta de atenção justamente com os “melhores” alunos da classe. Como agir nessa situação? - Sugerir à Direção a separação dos atrasados para terem atendimento especial fora do horário de aula, mesmo que esta não lhe pague horas extras? - Tentar o diálogo com todos os alunos da classe para que compreendam e apoiem a necessidade dos que estão com dificuldades, ainda que isso gere tempo ocioso para alguns? - Permanecer apoiando os alunos com dificuldades mas também prover atividades desafiadoras para serem realizadas apenas pelos alunos mais velozes? - Outra opção? Qual? Defenda sua posição.

Muito Obrigado pela sua colaboração!

Você está cooperando para a pesquisa em Educação.

Jonathan Molar
Mestrando em Educação

Profa. Dra. Priscila Larocca
Orientadora